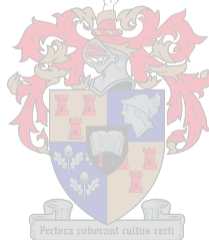


**BYBELONDERRIG IN STAAT- EN STAATSONDERSTEUNDE SKOLE
IN 'N MULTI-RELIGIEUSE SAMELEWING**

Mej. A.J. Braaf
B.A. B.Ed.



Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad
van Magister in Opvoedkunde aan die Universiteit van
Stellenbosch.

Studieleier: Dr. C.D. Roux

Desember 1994

VERKLARING

Ek die ondergetekende verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Handtekening:

Datum:

OPSOMMING

Die relevansie van Bybelonderrig of Godsdiensonderrig in staat- en staatsondersteunde skole in Suid-Afrika word in hierdie tesis in oënskou geneem. Die onderskeie onderwysdepartemente in Suid-Afrika het veral sedert 1967 godsdiensonderrig vanuit 'n Christelike perspektief in skole aangebied. Uit die demografiese geloofsverspreiding het dit ook geblyk dat die meeste inwoners van Suid-Afrika aan die Christelike geloof behoort. Persone en leerlinge wat nie tot die Christendom behoort nie, is gevrywaar van godsdiensonderrig op grond van die gewetensklousule.

Met die veranderde politieke en sosiale omstandighede en skoolsamestelling met die implementering van staatsondersteunde skole, is daar 'n sterk fokus op die aanbieding van Bybelonderrig of Godsdiensonderrig as skoolvak. Aspekte waaraan veral in hierdie tesis aandag gegee is, is die volgende:

- die relevansie van die vak in die onderwysbedeling;
- die legitimiteit van die vak as gevolg van die negatiewe ervaring van die Christelik-nasionale onderwys in die verlede;
- die afwesigheid van die erkenning van religieuse pluralisme in staat- en staatsondersteunde skole in Suid-Afrika.

Die aanbieding van die tradisionele enkelvoudige benadering is ondersoek, maar die moontlikheid van 'n multi-religieuse benadering om die probleem aan te spreek, word ook aangespreek.

Teoretiese studie op internasionale en nasionale vlak, sowel as 'n empiriese doelgerigte steekproef is geloods aan 41

geselekteerde sekondêre skole in die Wes-Kaap en Bolandstreek. Vir die doelgerigte steekproef is van vraelyste gebruik gemaak waarin die volgende onderwysdepartemente en privaatskole betrek is:

- Die Departement van Onderwys en Kultuur.
- Die Departement van Onderwys en Opleiding.
- Die Kaaplandse Onderwysdepartement.

Uit die doelgerigte steekproef het dit duidelik geblyk dat religieuse pluralisme 'n werklikheid in staat- en staats-ondersteunde skole is. Die teoretiese en empiriese studie het ook die volgende probleme belig, nl.:

- die professionele bevoegdheid van godsdiensonderwysleerkragte;
- die kind se religieuse potensiaal en ontwikkeling wat nie in ag geneem word nie;
- die kind se eie religieuse en lewenservarings in die klassituasie wat nie aangespreek word nie;
- 'n legitimitetskwestie van die vak as sodanig vanweë sy historiese konteks;
- die afwesigheid van relevansie van die vakinhoud;
- 'n belangstelling in 'n multi-religieuse benadering deur die meerderheid van die leerkragte sowel as leerlinge.

Die problematiek sal nie sonder meer opgelos word met 'n oorskakeling na 'n multi-religieuse benadering in die skool nie. Die probleme wat in die enkelvoudige benadering ervaar word, behoort eers deeglik aangespreek te word.

Vir 'n legitieme multi-religieuse benadering behoort die volgende in aanmerking geneem te word:

- die kind se religieuse potensiaal en ontwikkeling;
- die kind se eie religieuse en lewenservarings;
- die moontlike verdere indiensopleiding van leerkragte om so 'n benadering te kan hanteer;
- 'n verandering in die kurrikuleringsproses om religieuse pluralisme aan te spreek;
- 'n nuwe benaming vir die vak as sodanig. In hierdie verband sou 'n vaknaam soos Religieuse Studie sinvol geïmplementeer kon word.

SUMMARY

The relevance of Biblical Instruction and Religious Instruction in state and state-supported schools in South Africa is reviewed in this thesis. The various education departments in South Africa have been presenting religious instruction from a Christian perspective in schools, especially since 1967. It is also clear from a demographic distribution of religions that most of South Africa's inhabitants belong to the Christian faith. People and pupils who are not Christians are exempted from religious instruction in accordance with the conscience clause.

Because of changing political and social circumstances and school structures due to the implementation of state-supported schools, there has been a strong emphasis on the presentation of Biblical Instruction or Religious Instruction as a school subject. Aspects of this which receive particular attention in this thesis are the following:

- the relevance of the subject in the teaching dispensation;
- the legitimacy of the subject due to the negative experience of Christian National Education in the past;
- the lack of recognition of religious pluralism in state and state-supported schools in South Africa.

The presentation of the traditional single-dimensional approach is investigated, but the possibility of a multi-religious approach to address the problem is also explored.

The thesis includes a theoretical study of international and national sources as well as an empirical survey conducted at 41 selected secondary schools in the Western Cape and

Boland. Questionnaires were used for the survey which involved the following education departments:

- The Department of Education and Culture.
- The Department of Education and Training.
- The Cape Education Department.

It emerged clearly from the survey that religious pluralism is a reality in state and state-supported schools. The theoretical and empirical studies also highlighted the following problems:

- the professional qualifications of religious instruction teachers;
- the child's religious potential and development which are not taken into account;
- the child's own religious experiences and experiences in the classroom situation which are not addressed;
- the issue of the legitimacy of the subject as a consequence of its historical context;
- the lack of relevance of the subject content;
- the interest in a multi-religious approach among the majority of teachers as well as pupils.

The problems will not be solved simply by converting to a multi-religious approach in the schools. The problems experienced in the single-dimensional approach should first be addressed thoroughly.

For a legitimate multi-religious approach, the following should be taken into consideration:

- the child's religious potential and development;
- the child's own religious and personal experiences;

- possible further in-service training for teachers to enable them to cope with such an approach;
- a change in the process of curriculum development in order to address the issue of religious pluralism;
- a new name for the subject. In this respect a name such as Religious Studies could be usefully implemented.

BEDANKINGS

Aan my Hemelse Meester vir wysheid, insig en 'n vernuwing van denke en gees om die tesis te kon aanpak.

My studieleier, Dr. C.D. Roux, vir haar volgehoue vertroue in my om die tesis te kon doen; haar vermoë om my tot ongekende hoogtes aan te spoor; deur kritiese evaluering (positief sowel as negatief) my tot nuwe insigte te lei; haar bemoediging en hulpvaardigheid wanneer ek dit soms broodnodig gehad het.

Prof. J. Roux wat op indirekte wyse ook 'n bydrae gelewer het.

Mev. A. van Heerden vir besonderse tikwerk asook volgehoue aanmoediging, bemoediging en persoonlike belangstelling in my as mens.

Mev. M. Cloete en Mev. E. du Toit vir die taalkundige versorging van die tesis.

Prof. J.S. Maritz vir die hulpverlening m.b.t. statistiese gegewens.

Die biblioteekpersoneel van die J.S. Gericke, Opvoedkunde Departement en veral dié van die Teologiese Kweekskool.

Mnr. R. Samuels en vr. S. February vir die tegniese versorging van die vraelyste.

Prof. Christo Lombard (Universiteit Namibië) en kollegas vir onderhoudvoering en klasbesoeke tydens my navorsingsbesoek aan Namibië (Maart 1993). Bedanking gaan ook terselfdertyd

aan vr. Marita Kotze verbonde aan die Namibiese Ministerie van Opvoedkunde en Kultuur.

Prof. John Hull (Universiteit Birmingham, Engeland), wat dr. John Rudge (verbonde aan genoemde universiteit sowel as die RE Centre aan die Westhill College), as voog oor my aangestel het vir my navorsingsbesoek aan Birmingham (Oktober-November 1993). Alle erkenning en opregte dank aan dr. J. Rudge wat my tuis laat voel het in die vreemde, onderhoude mee gevoer het oor 'n multi-religieuse benadering en wie se klasse ek vir bykans drie weke gratis kon bywoon.

Opregte dank ook aan skole en kolleges wat ek in Londen en Birmingham kon besoek vir 'n empiriese navorsing oor die uitkomst van 'n multi-religieuse benadering. Gepaardgaande hiermee ook my dank aan:

Mnre: G. Teece (Westhill College); A. Brown (The National Society); J. Sentamu; L. Stephen en D. Hunt.

Vroue: A. Compton (London Diocesan Board for Schools); A. Lovelace; M. Breinner en J. Woodridge (Birmingham Curriculum Support Service).

Dank ook vir onderhoude met Prof. W. Wiese van Duitsland tydens 'n ICRSA seminaar (Februarie 1993) en P. du Toit (Stellenbosch).

Die Onderwysdepartemente van Kaaplandse Onderwys, Onderwys en Kultuur en Onderwys en Opleiding om vraelyste aan geselekteerde skole te versend vir empiriese doeleindes, sowel as dié skole se bereidwilligheid dat so 'n studie onderneem kon word.

My moeder (Helena Braaf) en oorlede vader (Pieter Braaf) vir hul opvoeding en aanmoediging oor die jare heen.

Prof. J. Malan (UWK), mnr. A. Sinden en vr. M. Hermanus vir volgehoue hulpverlening en aansporing tot verdere studies.

My broers (Lencia, Neville en Patrick), susters (Sonia, Lorraine en Yolanda), tante (Gertruida), vriende, vriendinne (veral Elmaré, Shirley en Sandra) en losiesouers vir hulle bydrae tot my sukses.

My interne (Prof. A.E. Carl) sowel as eksterne (Prof. H. Summers) eksaminators vir die nasien van die tesis.

INHOUDSOPGAWE

BLADSY

1	ORIËNTERING EN BEGRIPSOMSKRYWING	1
1.1	INLEIDING	1
1.1.1	Oriëntering	1
1.1.1.1	Die doelstelling van hierdie ondersoek	2
1.1.1.2	Die hipotese	3
1.1.1.3	Uiteensetting	3
1.1.2	Begripsomskrywing	4
1.1.2.1	Die omskrywing van die begrippe Bybelonderrig/ Godsdiensonderrig	4
1.1.2.2	Multi-religieus	7
1.1.2.3	Pluralisme	11
1.1.2.4	Sekularisasie	13
1.2	SAMEVATTING	17
2	INTERNASIONALE MODELLE IN GODSDIENSONDERWYS: DUITSLAND, ENGELAND, VERENIGDE STATE VAN AMERIKA EN NAMIBIë	18
2.1	INLEIDENDE OPMERKINGS	18
2.2	DUITSLAND	19
2.2.1	Demografiese tendens in Duitsland m.b.t. religieë/ godsdienste	19
2.2.2	Historiese ontwikkeling	20
2.2.3	Problematiek	25
2.2.4	Samevatting	31
2.3	ENGELAND	33
2.3.1	Demografiese tendens in Engeland m.b.t. religieë/ godsdienste	33

2.3.2	Historiese ontwikkeling	33
2.3.3	Problematiek	43
2.3.4	Samevatting	46
2.4	VERENIGDE STATE VAN AMERIKA (V.S.A.)	47
2.4.1	Demografiese tendens in die V.S.A. met betrekking tot religieë/godsdienste	47
2.4.2	Historiese ontwikkeling	47
2.4.3	Problematiek	51
2.4.4	Samevatting	55
2.5	NAMIBIë	57
2.5.1	Demografiese tendense t.o.v. religieë/godsdienste in Namibië	57
2.5.2	Kontemporêre ontwikkeling van die godsdiensonderwysmodel	58
2.5.3	Problematiek	66
2.5.4	Samevatting	66
2.6	VERGELYKING TUSSEN DIE VIER MODELLE	68
3	SUID-AFRIKA SE SITUASIE	71
3.1	INLEIDENDE OPMERKINGS	71
3.2	DEMOGRAFIESE TENDENSE TEN OPSIGTE VAN DIE VERSKILLENDE RELIGIEë/GODSDIENSTE IN SUID-AFRIKA.....	71
3.3	SUID-AFRIKAANSE GODSDIENSONDERWYSMODEL	73
3.3.1	Historiese ontwikkeling	73
3.3.2	Problematiek	82
3.3.2.1	Algemene opmerkings	82
3.3.2.2	Wet op Christelik-nasionale onderwys, no. 39, 1967.....	83
3.3.2.3	Die aard van die vak	85

3.3.2.4	Die tydsbesteding	86
3.3.2.5	Die leerkragte	86
3.3.2.6	Die gesindheid van leerlinge teenoor die vak ..	87
3.3.2.7	Die metodiek van Bybelonderrig/Godsdiensonder- rig	88
3.4	VERNUWINGSTRATEGIEë	89
3.5	SAMEVATTING	99
4	DIE SUID-AFRIKAANSE SITUASIE IN BYBELONDERRIG OF GODSDIENSONDERRIG: 'N EMPIRIESE ONDERSOEK	105
4.1	INLEIDING	105
4.2	NAVORSINGSONTWERP	106
4.2.1	'n Doelgerigte steekproef	107
4.2.2	Die verwerking van data	107
4.3	INLIGTING OOR RESPONDENTE	108
4.3.1	Verspreiding van vraelyste aan geselekteerde skole	108
4.3.2	Vraelyste aan skoolhoofde, leerkragte en leer- linge	109
4.3.3	Verspreiding van leerlinge volgens geloofsoortui- ging	110
4.3.4	Verspreiding van leerlinge volgens hulle geslag en geloofsoortuiging	111
4.3.5	Verspreiding van leerkragte wat Bybelonderrig/ Godsdiensonderrig aanbied se geloofsoortuiging ..	112
4.3.6	Verspreiding van leerkragte se kwalifikasies wat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig aanbied.....	113
4.3.7	Gesindhede van leerkragte teenoor Bybelonderrig/ Godsdiensonderrig in die huidige enkelvoudige benadering	116

4.3.8	Gesindhede van Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrigte teenoor 'n multi-religieuse benadering in die vak	118
4.4	GESINDHEDE WAT TEENoor BYBELONDERRIG OF GODSDIENS- ONDERRIG VANAF MAKRO- TOT MESOVLAk GEOPENBAAR WORD	123
4.4.1	Wetlike status	123
4.4.2	Skoolstatus	124
4.4.3	Klaskamerstatus	125
4.5	PROBLEMATIEK VAN DIE BYBELONDERRIG-/GODSDIENSONDER- RIG-LEERKRAG SE BEHOEFTEs	129
4.5.1	Bybelonderrig/Godsdiensonderrig as verpligte do- seervak	129
4.5.2	Afwesigheid van indiensopleiding	130
4.6	DIE HUIDIGE BYBELONDERRIG-/GODSDIENSONDERRIG-LEER- KRAG EN 'N MULTI-RELIGIEUSE BENADERING	131
4.6.1	Onderwyskwalifikasies van die Bybelonderrig-/Gods- diensonderrig-leerkrag	131
4.6.2	Gesindhede van die leerkrigte	132
4.6.2.1	Konvergente leerkrag (Convergent teacher)	132
4.6.2.2	Divergente leerkrag (Divergent teacher)	132
4.6.3	Die agtergrondsmilieu van Bybelonderrig-/Gods- diensonderrig-leerlinge	134
4.7	SAMEVATTING	134
5	BEHOEFTEs VAN DIE BYBELONDERRIG-/GODSDIENSONDERRIG- LEERLING IN DIE KLASSITUASIE	138
5.1	INLEIDING	138
5.2	DIE RELIGIEUSE ONTWIKKELING VAN DIE KIND	138

5.3	DIE RELIGIEUSE POTENSIAAL VAN DIE KIND	141
5.4	DIE RELIGIEUSE STADIUMS VAN DIE KIND	143
5.4.1	Die godsbegrip van die kind	145
5.5	RESPONDENTE SE GODSBEGRIP	148
5.6	RELIGIEUSE IMPLIKASIES M.B.T. DIE MISKENNING VAN DIE KIND SE RELIGIEUSE STADIUMS	152
5.7	DIE KIND EN 'N MULTI-RELIGIEUSE AANBIEDING	155
5.8	SAMEVATTING	157
6	ENGELAND SE KONTEMPORÊRE MULTI-RELIGIEUSE BENADE- RING	159
6.1	INLEIDING	159
6.2	DIE KONTEMPORÊRE RE-BENADERING IN ENGELAND	160
6.2.1	Algemene opmerking	160
6.2.2	Die samestelling van die multi-religieuse aan- vaarbare sillabus in staat- en staatsondersteun- de skole	162
6.2.3	Indiensopleiding van RE-leerkragte	166
6.2.4	Die plek van RE in die kurrikulum van staat- of staatsondersteunde skole	167
6.2.5	Die RE-leerkrag en die multi-religieuse opset ...	167
6.2.6	Didaktiek van RE-leerkragte in die multi-reli- gieuse klaskamersituasie	168
6.2.7	Die gesindheid van leerkragte en leerlinge teen- oor 'n multi-religieuse benadering	173
6.2.7.1	Algemene opmerkings	173
6.2.7.2	Leerlinge se gesindheid teenoor die multi-reli- gieuse benadering	173

6.2.7.3	Leerkragte se gesindheid teenoor die multi-religieuse benadering	174
6.3	SAMEVATTING	175
7	BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	177
7.1	INLEIDING	177
7.2	BEVINDINGS	178
7.2.1	Algemene bevindings	178
7.2.2	Die Suid-Afrikaanse situasie	180
7.2.3	Pogings om die probleme aan te spreek	182
7.3	GEVOLGTREKKINGS	183
7.3.1	Inleiding	183
7.3.2	Religieuse pluralisme in Suid-Afrikaanse skole ..	185
7.3.3	'n Verantwoordbare multi-religieuse didaktiese benadering :.....	186
7.3.3.1	Die leerkrag	186
7.3.3.2	Die leerling	188
7.3.3.3	Die leerstof	189
7.3.4	Naamsverandering	190
7.3.5	Gewetensklousule	190
7.4	AANBEVELINGS	191
7.4.1	Inleiding	191
7.4.2	Die wetlike aspekte van die vak	191
7.4.3	Breë kurrikulum-areas wat die multi-religieuse benadering sal aandui	191
7.4.4	Moontlike doelstellings vir 'n nuwe godsdiensonderwysmodel :.....	193
7.4.5	Moontlike bereikbare mikpunte vir 'n nuwe godsdiensonderwysmodel :.....	194
7.4.6	Vereistes vir die kurrikulum	195
7.4.7	Die skool-etos	198

7.4.8	Indiensopleidingsprogram vir leerkragte	199
7.4.8.1	Inleiding	199
7.4.8.2	Fase een van 'n multi-religieuse program	199
7.4.8.3	Fase twee en drie van 'n multi-religieuse pro- gram	200
7.4.9	Die religieuse ontwikkeling, potensiaal en erva- ring van die kind	201
7.5	SAMEVATTING	201
BRONNELYS	203
BYLAES	227

LYS VAN TABELLE

	Bladsy
Tabel 1: Verspreiding en terugvoering van vraelyste aan drie onderwysdepartemente se sekondêre- en privaatskole	108
Tabel 2: Verspreiding en terugvoering van vraelyste A tot C	109
Tabel 3: Die een-en-twintig sekondêre skole se geloofsverspreiding	110
Tabel 4: Leerlinge se geslags- en geloofsverspreiding .	111
Tabel 5: Leerkragte se geloofsverspreiding	112
Tabel 6: Statistiek van Bybelonderrig-/Godsdiensonder- rig-leerkragte	114

FIGUUR

Figuur 1: Religieuse Studie en sy vier areas	192
---	-----

HOOFSTUK 1

ORIËNTERING EN BEGRIPSOMSKRYWING

1.1 INLEIDING

In hierdie inleidende hoofstuk word:

- 'n oriëntering t.o.v. die huidige situasie van Bybel-onderrig/Godsdiensonderrig gegee, voor die grondwetlike bedeling in April 1994,
- 'n uiteensetting en omskrywing van die verskillende begrippe wat in Bybelonderrig/Godsdiensonderrig gebruik word, gegee.

1.1.1 Oriëntering

Tans is die status van godsdiensonderwys in Suid-Afrika in die spervuur m.b.t.:

- die relevansie in die beantwoording aan samelewings-behoeftes in 'n veranderde samelewing sedert die statutêre bepalings in die sestigerjare;
- die legitimiteitskrisis wat gekoppel kan word aan die Christelik-nasionale onderwys;
- in welke mate godsdiensvryheid nagekom is in die Suid-Afrikaanse samelewingsverband, waardeur erkenning gegee word aan die multi-religieuse samelewing.

Hierdie situasie vereis dat daar gekyk moet word na die status quo, aangesien Bybelonderrig se geloofwaardigheid geraak word. Alhoewel daar nooit na 'n ander model as die

enkelvoudige benadering¹ in godsdiensonderwys wegbeweeg is nie, beteken dit nie dat daar nooit verandering binne dié benadering plaasgevind het nie. Verandering is altyd sinvol, mits dit opvoedkundig verantwoordbaar is. Daarom antwoord Geyser (1980:16) soos volg op onderwys en verandering:

"Education means education for change. ..and where there is growth there is change."

'n Veranderingstendens vir godsdiensonderwys in Suid-Afrika is dus nie 'n nuwigheid nie. Sedert die sewentigerjare word menings geopper dat effektiewe Bybelonderrig/Godsdiensonderrig nie net die oordra van kennis moet wees nie. Dit is noodsaaklik dat relevansie in 'n vak ook die oordra van kundighede, vaardighede, insig en begrip behels. Voortvloeiend uit die gedagte van verandering, word daar tans nuwe horisonne buite 'n enkelvoudige benadering van aanbieding ondersoek. 'n Multi-religieuse benadering, waar daar vanuit verskillende religieë godsdiensonderrig aangebied word, word as moontlike oplossing voorgelê.

1.1.1.1 Die doelstelling van hierdie ondersoek

Die doel van hierdie studie is om op 'n teoretiese en empiriese wyse ondersoek in te stel na die moontlikheid om van die enkelvoudige benadering van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig na 'n multi-religieuse benadering te beweeg.

Die empiriese ondersoek sal geloods word in drie afsonderlike onderwysdepartemente (1993) nl. dié van die Departement van Onderwys en Kultuur, Departement van Onderwys en Opleiding en die Kaaplandse Onderwysdepartement. Dit sal

1 'n Enkelvoudige benadering in godsdiensonderwys impliseer die onderrig van slegs een godsdiens, bv. Christendom.

hoofsaaklik gemik wees op uitgesoekte sekondêre skole in die hoofstroom, in die Wes-Kaaplandse en Bolandstreek.

1.1.1.2 Die hipotese

Die hipotese van hierdie ondersoek is dat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig in 'n multi-religieuse samelewing meer eise aan die leerkrag sowel as die kind sal stel. 'n Multi-religieuse benadering impliseer dat:

- (i) die kind se religieuse potensiaal en ontwikkeling in aanmerking geneem behoort te word,
- (ii) die kind se eie religieuse en lewenservarings in die klassituasie aangespreek behoort te word,
- (iii) leerkragte moontlike verdere indiensopleiding behoort te ondergaan om so 'n benadering te kan hanteer.

1.1.1.3 Uiteensetting

In hierdie tesis sal op die volgende gekonsentreer word:

- 'n Ontleding van godsdiensonderwys in geselekteerde internasionale gemeenskappe (hoofstuk twee).
- 'n Bespreking van die huidige Suid-Afrikaanse situasie m.b.t. godsdiensonderwys en voorgestelde vernuwingstrategieë vir relevansie in die vak as sodanig (hoofstuk drie).
- Die identifikasie van die behoeftes van leerkragte wat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig studie aanbied en die aanspreek van hulle probleme (hoofstuk vier).

- 'n Bespreking van die moontlike behoeftes van die kind in Bybelonderrig/Godsdiensonderrig studies (hoofstuk 5).
- 'n Bespreking van gegewens wat uit studie- en skool-besoeke in Londen en Birmingham (Engeland) bekom is (hoofstuk ses).
- 'n Bespreking van die ondersoeke, bevindings en gevolgtrekkings waarna aanbevelings vir Religieuse Studie in 'n multi-religieuse samelewing gemaak word (hoofstuk sewe).

1.1.2 Begripsomskrywing

Voor 'n tesis soos hierbo genoem aangepak kan word, is dit nodig dat die kernwoorde in die titel, sowel as ander relevante begrippe wat kenmerkend is aan 'n multi-religieuse studie, omskryf word.

1.1.2.1 Die omskrywing van die begrippe Bybelonderrig/Godsdiensonderrig

Die begrip Bybelonderrig word nog in verskeie onderwys-departemente in Suid-Afrika gebruik. Vir die doeleindes van hierdie studie vereis hierdie begrip egter 'n duidelike omskrywing. Dit kan geskied sodra lig gewerp kan word op wat onder die begrip Bybelonderrig verstaan word.

Bybelonderrig word soos volg deur sommige opvoedkundiges omskrywe:

... 'n intieme verband tussen die beoefening en die onderrig van die Christelike godsdiens"

(Bardin 1972:6).

"... as onderrig van die Bybel, waar die klem hoofsaaklik val op die inhoud van die Bybel"
(Kotzé 1987:10).

In **Botha** (1980:61) se omskrywing van Bybelonderrig word meer spesifiek na die inhoud van die vak verwys. Die inhoud van dié vak is 'n outentieke getuienis aangaande God wat aan die leerlinge onderrig word, sodat kennis tot lewensinhoud gekonstitueer kan word.

Vir **Swanepoel** (1985:15) is Bybelonderrig weer die hoeksteen van die Christelike onderwys.

Beide **Venter** (1988:17) en **Strijdom** (1983:9) verbind Bybelonderrig aan die etiese kwaliteite en standaarde van die menslike bestaan.

Uit 'n *korrespondensiestuk* (4 Mei 1993) van die Departement Onderwys en Kultuur (Administrasie: Raad van Verteenwoordigers), word die volgende omskrywing gegee:

"Dit is die onderrig met die Bybel van die Christelike godsdienst as bron by die onderrig."

Dit is egter nie net opvoedkundiges verbonde aan bepaalde instansies wat die begrip omskryf het nie. By sommige onderwysdepartemente het daar ook 'n omskrywing van die begrip plaasgevind. Sommige gebruik die begrip Bybelonderrig, terwyl ander voorkeur gee aan die term Godsdienstonderrig.

Die Engelse benaming vir Bybelonderrig in Suid-Afrika is **Religious instruction, Religious education en Bible instruction**. Hierdie verskillende terme kan verwarring veroorsaak aangesien **Religious Education (RE)** duidelik 'n sillabus met die inhoud van verskillende godsdienste sou kon

insluit. Tans is **Religious Education** egter in Suid-Afrika sinoniem met Bybelonderrig.

Indien daar spesifiek na die verskil tussen Bybelonderrig en Godsdiensonderrig gekyk word, blyk dit dat die twee begrippe voor 1970 dieselfde was. **Bardin** (1972:6) wys daarop dat die omruilbaarheid van die term Godsdiensonderrig met Bybelonderrig saamhang met 'n beskouing in die verlede dat daar in die skole steeds 'n intieme verband tussen die beoefening en die onderrig van die Christelike godsdiens bestaan het.

Bogenoemde was egter nie die enigste rede waarom 'n naamsverandering noodsaaklik was nie. Kritiek het ook van sommige kerke gekom dat die sillabusse sektaries van aard is.

"Deur Bybelonderrig in plaas van Godsdiensonderrig sou gepoog word om hierdie beswaar uit die weg te ruim sonder om die algemeen-Christelike karakter van die onderrig in te boet"

(**Bardin** 1972:6).

Uit 'n *korrespondensiestuk* (4 Mei 1993:2) van die Departement Onderwys en Kultuur word die volgende aangevoer m.b.t. die naamsverandering in dié departement in 1976:

"Met Godsdiensonderrig kan verstaan word die onderrig van nie net Christelike godsdiens nie, maar van enige godsdiens, byvoorbeeld Islam en Hindoeïsme. Dit kan ook gesien word as 'n bespiegeling oor godsdiens in die algemeen en nie dat die leerstofinhoud van die onderrig die kennis van die Bybel moet oordra nie."

In die *korrespondensiestuk* blyk dit ook verder dat met die invoer van Islamstudie in geselekteerde skole, die naams-

verandering (Bybelonderrig na Godsdiensonderrig) in 1991 weer na vyftien jaar ter sprake gekom het. Hierdie naamsverandering impliseer egter nie 'n sillabusverandering nie. Baie skole in dié departement volg steeds die sillabusinhoud soos voorgeskryf vir Bybelonderrig.

Die Departement van Onderwys en Opleiding (*Korrespondensiestuk*: 12 Maart 1993:1) wys daarop dat die term vir hulle godsdiensonderwys voor 1979 **Religious Instruction** was. Ná 1979 is dit verander na **Religious Education**. Hierdie naamsverandering hang ook saam met dié departementele naamsverandering.

Alhoewel **Faasen** (*Korrespondensiestuk*: 10 Maart 1993) daarop wys dat daar oor die begrip "Bybelonderrig" tans wyd gedebatteer word, wys die Institute for Comparative Religion in South Africa (voortaan **ICRSA**) (1992:105-106) daarop dat die onderwysdepartemente se benaderings in dié vak tans min of meer dieselfde is, en verduidelik dit soos volg:

"... pupils received instruction in religion based solely upon the Bible, studying selected passages arranged according to various doctrinal themes, such as the sovereignty of God, salvation, or heaven."

Bybelonderrig kan dus omskryf word as:

die onderrig in Christelike godsiens, aan die hand van die Bybel, as magna carta van die Christelike geloof.

1.1.2.2 Multi-religieus

Terme soos multi-religieus, multi-kultureel, multi-etnies e.a. gee uitdrukking aan die idee van meervoudigheid in die samelewing. Vir die doeleindes van hierdie tesis sal gelet

word op die begrip multi-religieus, in 'n poging om uitdrukking te gee aan die religieuse diversiteit (verskeidenheid) van die Suid-Afrikaanse samelewing. Uit die definiëring van die woorde **religie** en **godsdienst**, sowel as die oorsprong van die woord **religie**, behoort dit aan die einde van hierdie afdeling duidelik te wees waarom multi-religieus bo multi-godsdienst verkies is. In samehang hiermee, sal ook gepoog word om die woord multi-religieus te omskryf.

Multi-religieus is 'n term wat nie duidelik in bronne gedefinieer word nie. Dit blyk dat 'n omskrywing van genoemde begrip opgesluit lê in die samestelling van die woorde **multi** en **religieus**. In die begrip staan religie sentraal. Die HAT (Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal) (1979:894) dui godsdienst as sinoniem vir die begrip aan.

Hough (1986:9-10) is egter van mening dat, alhoewel die een tog met die ander vergelyk kan word, dit nodig is vir 'n fyner onderskeiding ten opsigte van betekenis en implementering van hierdie twee begrippe. Vir die skrywer dui die woord religie in sy eenvoudigste betekenis op die terugbinding van die mens se hart aan sy oorsprong. In vergelyking hiermee is **godsdienst** dan die letterlike diens aan 'n persoonlike god in wie die mens 'n onwrikbare geloof en vertrouwe het. Hy verklaar ook verder dat religie deel van die **syn van menswees** is, terwyl godsdienst 'n kulturele verskynsel is:

" ... met ander woorde die kultuur van die betrokke mens sal bepaal watter rigting sy godsdienstige ontwikkeling sal inslaan"

(Hough 1986:10).

Hierdie omskrywing van religie en godsdiens word ook beklemtoon deur ander outeurs soos **Van der Westhuizen** (1974:12), **Kotzé** (1987:4) en **Dekker** (1986:43).

Vir **Kotzé** (1987:8) omvat religie die mens se hele lewe en is godsdiens slegs 'n gedeelte van die mens se religie. Hierdie opvatting m.b.t. die twee begrippe kom duidelik tot uiting in sy omskrywing daarvan. Hy definieer die begrippe soos volg:

"Religie is 'n omvattende diens, die oorgawe van die hart van die mens aan sy godsbegrip wat dan die mens se bestaan en handeling op alle terreine rig op 'n God of 'n afgod. Godsdiens dui meer op die uiterlike tekens en gebruike waarin die religie tot uiting kom."

Dekker (1986:43) sluit duidelik by hulle siening aan en voer aan dat religie óf 'n ingesteldheid van die mens se hart op God (anastase), óf 'n afgod (apostase) is. Haar siening word duidelik geïllustreer wanneer sy religie soos volg omskryf:

"Religie is die diepste geestelike stukrag in die menslike bestaan waardeur alle lewenshandelinge beslissend gerig en beheers word."

Indien bogenoemde omskrywings tussen religie en godsdiens in oënskou geneem word, blyk dit dat religie dui op die fundamentele vorm van menslike bestaan, terwyl godsdiens meer uiterlike tekens of gebruike beklemtoon. **Hexham** (1979:3) sowel as **Sharpe** (1983:37) verwys hierna as die dualistiese aspek van religie - waar beide uiterlike beoefening en geestelike oortuigings betrokke is. Volgens **Sharpe** (1983:37) is hierdie uitgangspunt 'n tendens wat lank reeds erken word. Hy motiveer sy stelling deur te wys op die volgende:

"Earlier this century S.A. Cook observed that '(w)e may regard religion as a body of beliefs and practices which control or shape or influence a certain portion of human thought and activity...' But he was also forced to add: 'Or we may regard religion as bound up with the profounder side of the consciousness ...'" (Cook 1914:33).

In hierdie tesis sal daar nie aandag gegee word aan 'n fynere definisie t.o.v. die betekenis en implementering van religie nie; die oorsprong van die woord soos uitgebeeld deur Sharpe (1983:37), waar dit blyk dat religie en godsdiens as sinonieme aanvaar kan word, sal ondersoek word.

Etimologies is die woord afkomstig van die Latynse woord **religio**. Dit wys daarop dat dié woord nie aandui wat religie/godsdiens is nie, maar wat die Klassieke Romeinse kultuur onder die woord verstaan het. Hierdie woord kon gebruik word om te verwys na 'n eed, 'n ander heilige plig, na persoonlike godsdienssin, of na ander rituele en gebruike wat te doen het met die aanbidding van 'n god.

Die besitname van die woord was nie net beperk tot die Romeine nie, maar is ook oorgeneem deur sommige Christengemeenskappe en skrywers. Hulle is:

- die Latynse Christene wat dié woord vir 'n lang tydperk in die breë konteks aanvaar het;
- skrywers wie se verwysing na die meervoud **religieë** na hul bedoeling van ander vorme van rituele en gelowe aan te dui.

Luther gebruik ook die term **ou religie** wat in kontras staan met die geloof wat hy aanhang.

Uit voorafgaande bespreking van die dualistiese aard en oorsprong van die woord religie, kan multi-religieus soos volg omskryf word:

Multi-religieus kan omskryf word as:

'n situasie waar meer as een geloof (Christendom, Moslem, Hindoe, Jodedom e.a.) verteenwoordig word, in gelyke beregte posisies.

Die doel van 'n multi-religieuse samelewing is dus om kinders te bring by 'n sekere punt waar hulle nie net alleen van mekaar se gelowe of godsdienste kan leer nie, maar mekaar kan respekteer d.m.v. hul segs-, denk- en sienswyse. Vooroordele t.o.v. ander gelowe of godsdienste, kan dus wel met 'n multi-religieuse benadering uitgeskakel word.

Dit blyk dus dat die term multi-religieus in Suid-Afrika 'n belangrike aspek kan word in die toekoms. Faktore wat hier veral 'n rol sal speel, is die verskillende religieë/godsdienste wat in die land aangetref word, en 'n veranderende samelewing in verskeie direkte of indirekte blootgestelde situasies (o.a. religieë/godsdienste wat in 'n klaskamer gehuisves word; omgewingsfaktore; die invloed van massakommunikasie media e.a.).

1.1.2.3 Pluralisme

Die volgende begrip wat omskryf word, is pluralisme. Verskeie navorsers het reeds hierdie begrip omskryf. **Triandis** (1976:180, 205) sien die begrip in kontras met monisme, wat die ontwikkeling van interafhanklike waardering en die vaardigheid om met ander persone van ander kulture in wisselwerking te wees behels. Pluralisme word ook gekenmerk deur verskillende en dikwels teenstrydige menings, maar waar

verskille in aanmerking geneem word deur manipulasie (Cosin 1983:200). Bullivant (1981:14), sowel as Tracy (1981:366), is die mening toegedaan dat pluralisme 'n element van konflik kan bevat.

Die term word ook gebruik om pluraliteit in verskeie kontekste aan te dui. Gevolglik is dit moontlik om die volgende te kan identifiseer:

- kulturele pluralisme;
- politieke pluralisme;
- religieuse pluralisme;
- filosofiese pluralisme;
- dogmatiese pluralisme

(Conradie 1992:49).

Conradie sê tereg dat pluralisme nie 'n intellektuele beweging is nie, maar 'n **praktiese houding** - 'n lewenswyse wat gebaseer is op die begeerte van verdraagsaamheid en kompromie (1992:49).

Samartha (1991:7) gaan nog verder deur daarop te wys dat pluralisme sekere waardes vir die kontemporêre wêreld inhou. Een hiervan is die voorsiening van geestelike en kulturele bronne. Hierdeur word verseker dat verskeie mense hul soeke na vryheid, selfrespek en menswaardigheid behou.

As bogenoemde aan die Suid-Afrikaanse situasie gemeet word, kan met Prozesky (1990:209) saamgestem word dat Suid-Afrika 'n plurale gemeenskap is. Die *South African Outlook* (1992:179) is meer spesifiek as Prozesky en voer aan:

"South Africa is a religiously pluralistic society
- and has always been so..."

Vir die doeleindes van hierdie tesis sal veral gelet word op religieuse pluralisme in die Suid-Afrikaanse samelewing. Religieuse pluralisme behoort bekend te wees, aangesien dit reeds uit die geskiedenis van die Ou-Testamentiese samelewing dateer, soos o.a. blyk uit die volgende Skriftuurplase:

"Toe sê Elia vir die volk: 'Ek alleen het oorgebly as profeet van die Here, maar daar is vier honderd en vyftig profete van Baäl'"

(1 Konings 18:22)

"Sy wou nie erken dat dit Ek is wat vir haar koring en wyn en olie en baie geld gee nie, geld wat sy in elk geval vir Baäl gebruik het"

(Hosea 2:7)

Hierdie begrip word deur **Samartha** (1991:4) belig deur die volgende:

"... the fact that different religions respond to the Mystery of Ultimate Reality or Sat or Theos in different ways."

"Religious pluralism is part of the larger plurality of races, peoples, and cultures, of social structures, economic systems, and political patterns, of languages and symbols, all of which are part of the total human heritage."

1.1.2.4 Sekularisasie

Uit bronne en verskillende teorieë oor sekularisasie, blyk dit dat religieuse opvoeding in Europa hoofsaaklik in 'n gesekulariseerde samelewing plaasvind. Sommige outeurs is

ook die mening toegedaan dat Afrika, sowel as Asië, besig is om na 'n gesekulariseerde samelewing te verander.

Etimologies kan die term sekularisasie teruggevoer word na die Latynse woord **saeculum**. **Parrinder** (1971:509), **Brown** (1975:225) sowel as **Van Zyl** (1968:117), dui aan dat dié Latynse woord **tyd**, **eeu** of **tydvak** beteken. Dit kan egter ook met die begrip **wêreld** omskryf word, aldus **Van Zyl** (1968:117) en **Haught** (1990:199). **Parrinder** (1971:509) dui die woord se betekenis verder aan met **wat op die wêreld van toepassing is, en wat onheilig, tydelik en aards is**.

Hierdie etimologiese verklaring vir die begrip sekularisasie blyk ook duidelik uit sommige skrywers se omskrywing van die woord. Reeds in 1963 het Degenaar (71-83) al sekularisasie gedefinieer as:

"... die proses van losmaking van die mens en wêreld van die religieuse en metafisiese bin-dinge."

Hy het ook aangedui dat die vrymaking/losmaking op verskillende terreine kan voorkom, nl.

- die filosofie,
- die natuurwetenskap,
- die staatsfilosofie,
- en die kerkbegrip

(Degenaar 1963:71-83).

Van Wyk (1971:9) is nog duideliker met betrekking tot die verklaring van sekularisasie deur die begrip met 'n enkele woord **verwêreldliking** te omskryf. Syns insiens het die woord semantiese veranderinge ondergaan met verloop van tyd:

"Oorspronklik is daarmee bedoel die proses waarby goedere wat oorspronklik aan die Kerk behoort het oorhandig is met die oog op nie-kerklike gebruik. Later het dit beteken die onttrekking van alle staatkundige en maatskaplike belange aan die gesag van die Kerk."

Bogenoemde siening vind aansluiting by **Pont** (1968:128) wanneer hy sekularisasie omskryf as:

"... die geestelike en maatskaplike proses waardeur die vernaamste vlakke van die menslike lewe en bestaan onttrek word aan die leiding en insig van die Christelike geloof, die teologie en die Kerk."

Hierdie omskrywing van Pont word gesteun deur **Sharpe** (1983:110) as hy sekularisasie soos volg beskryf:

"It describes a process of religious change in which ultimate authority passes from some 'religious' source - a scripture, a community, a hierarchy, a council - to a non-religious, or secular body - a parliament, a political party, a trades union, an amorphous company or scientist."

Die omskrywing dat die religieuse aspek by sekularisasie 'n ondergeskikte rol vervul, blyk dan ook uit die definiëring van ander skrywers. **Parrinder** (1971:509) dui aan dat die begrip gebruik was vir dit wat religieuse gelowe teenstaan of moontlik teen religieuse opvoeding is. 'n Verdere omskrywing is ook die verwerping van enige idee van God of van die finale werklikheid (**Haught** 1990:199). **Brown** (1975:225) en **Kotzé** (1979:349) is dit weer eens dat die begrip die wêreldse beskouing aanhang, en die religieuse opponeer.

Sekularisasie kan ook soos volg omskryf word:

"... as die veelsydige historiese proses waarin die mens bewus geword het van die belangrikheid van hierdie wêreld, sy roeping en taak in hierdie wêreld opnuut ontdek het, en die insig verwerf het dat die Kerk en die teologie nie oor al die lewensterreine mag heers nie, en hy dus met sy selfstandige ondersoek van hierdie wêreld móét en kán voortgaan"

(vgl. Heyns in Van Wyk 1971:9-10).

Op die keper beskou, beteken dit nie dat sekularisasie net 'n negatiewe moontlikheid besit nie. **Schrotenboer** (1969:10) maak 'n duidelike onderskeid tussen positiewe en negatiewe sekularisasie.

"In its positive sense it is an affirmation of the true potentialities of man and the world. In its negative sense it becomes an ideology of a closed world and can destroy man's true freedom and dignity."

Hierdie positiewe sy van sekularisasie sien **Heyns** (1969:29) as

"...Gods opdrag aan die mens."

Uit bogenoemde verwysings blyk dit dat sekularisasie nie negatief ervaar behoort te word nie. Dit sal egter negatief ervaar word as dit daartoe aanleiding gee dat die mens as vrye en outonome wese sy eie heil wil uitwerk, sonder die **beperkende** invloed wat die godsdiens daarop uitoefen.

Vir die doeleindes van hierdie studie sal op die negatiewe aspek van sekularisasie gekonsentreer word.

Samevattend kan gesê word dat sekularisasie die **religieuse** irrelevant vind, en die wêreldse hantering van probleem-oplossing aanhang.

1.2 SAMEVATTING

Dit blyk duidelik dat die godsdiensonderwys in Suid-Afrika na 'n brandpunt van verandering beweeg as gevolg van 'n veranderde samelewing. Vir die opkomende geslag hou dit ook implikasies in wat in berekening gebring moet word. **Van Niekerk** (1991:35) wys daarop dat die jeug in die hedendaagse snelveranderende samelewing voortdurend blootgestel word aan 'n verskeidenheid ideologieë en lewenswyses. In hierdie verband kan veral aan die rol van massamedia gedink word. Die appêl wat hierdie ideologieë en lewenswyses tot die jeug rig, gee aanleiding tot sedelike vertwyfeling en verwarring. Die aanvaarding van 'n verskeidenheid lewenstyle as normaal binne die oop, sekulêre gemeenskap en skool, lei voorts maklik tot 'n aanvaarding van morele relativisme. Dit is dus met bogenoemde aspekte as agtergrond dat hierdie studie op 'n opvoedkundig verantwoordbare wyse onderneem is.

In hierdie tesis sal die term **Bybelonderrig** hoofsaaklik gebruik word. Aangesien daar egter onderwysdepartemente is wat die term **Godsdiensonderrig** gebruik, sal daar na beide verwys word. Met die naamsveranderingsondersoek in godsdiensonderwys in Suid-Afrika, blyk dit dat, of daar van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig gebruik gemaak is, beide neerkom op onderrig in die Bybel (vgl. 1:1.2.1 en 3.3.1).

HOOFSTUK 2

INTERNASIONALE MODELLE IN GODSDIENSONDERWYS: DUITSLAND, ENGELAND, VERENIGDE STATE VAN AMERIKA EN NAMIBIË

2.1 INLEIDENDE OPMERKINGS

In hierdie hoofstuk sal vier verskillende modelle in godsdiensonderrig soos die onderskeidelik in Duitsland, Engeland, Verenigde State van Amerika en Namibië bestaan, onder die loop geneem word. Hierdie lande is verteenwoordigend van 'n multi-religieuse samelewing.

Die term **Bybelonderrig** sal nie in die hoofstuk gebruik word nie, behalwe 'n kort vermelding by Namibië. Godsdiensonderrig in Suid-Afrika word in verskeie vorme vergestalt (Venter 1988:8). Die begrip **Bybelonderrig** is eie aan sommige Suid-Afrikaanse Onderwysdepartemente se skole; dit dui die beoefening van Christelike onderwys aan.

Ten opsigte van elke land sal op die volgende gelet word:

- die demografiese tendens t.o.v. religieë/godsdienste;
- die model en sy historiese/kontemporêre ontwikkeling;
- die problematiek wat die model tot gevolg gehad het;
- 'n samevatting.

Daarna sal 'n kortlikse vergelyking tussen die vier modelle getref word.

2.2 DUITSLAND

2.2.1 Demografiese tendens in Duitsland, m.b.t. religieë/godsdienste

Uit bylae 2.1 blyk dit dat die godsdienste/religieë met die grootste ledetal in die eertydse Wes-Duitsland die Protestantisme (Evangeliese Kerke), die Katolisisme, die Islam en die nie-godsdienstige groepe is. Indien dit met bylae 2.2 vergelyk word, blyk dit dat die Islamitiese geloof nie in die destydse Duitse Demokratiese Republiek (Oos-Duitsland) aangetref is nie, en dat by beide Oos- en Wes-Duitsland 'n verskeidenheid interdominale geloofsgemeenskappe aangetref is. Dit is ook verbasend dat die ledetal van die Christelike kerk in Duitsland na samesmelting in 1990 met minder as 'n miljoen toegeneem het. Met samesmelting word bedoel die eenwording tussen die twee republieke, te wete die Duitse Demokratiese Republiek (Oos-Duitsland) en die Duitse Federale Republiek (Wes-Duitsland). Vergelyk die ledetal van die destydse Wes-Duitsland in middel 1975 (29,199,800) met die van middel 1980 (28,955,300) en 1992 (30 miljoen) (vgl. bylae 2.3). Hierdie afname in ledetal bevestig **Wiesse** (ICRSA-seminaar in S.A., Februarie 1993) se uitspraak dat daar 'n afname in die getal Christene in Duitsland is. Waar die ledetal in 1950 90-95% van die bevolking ingesluit het, is dit tans slegs 40%. Hierteenoor neem die getal ateïste en nie-gelowiges steeds toe.

Bylae 2.1-2.3 illustreer duidelik dat Duitsland 'n plurale gemeenskap is (veelheid van godsdienste, kulture e.a.). Behalwe die veelheid van godsdienste, word daar ook nog interdenominale geloofsgemeenskappe binne 'n tradisie, bv. dié van die Christendom, aangetref. Vervolgens sal ondersoek word of al hierdie verskillende geloofsgemeenskappe in godsdiensonderwys realiseer.

2.2.2 Historiese ontwikkeling

Duitsland volg 'n enkelvoudige (mono) benadering betreffende hulle godsdiensonderwys. Onder dié benadering word die studie van gelowe, die beoefening daarvan en geloofservaring tot slegs een godsdienstige tradisie vereng (vgl. **ICRSA** 1992:30-31). Gesien binne die Duitse konteks, sou dit beteken dat die programme wat gevolg word groter klem plaas op 'n spesifieke dogma, teks en historiese inhoud. Dit kom daarop neer dat die Duitse Republiek grondliggend Christelik georiënteer is (**Dekker** 1979:151). Die land is egter konfessioneel verdeel tussen die twee groot kerkgenootskappe, nl. die Evangelies Lutherse en die Rooms Katolieke (**Dekker** 1979:55).

Die aanbieding van godsdiensonderrig het nie verander met die totstandkoming van die verenigde Duitsland op 3 Oktober 1990 nie. Die DDR het die Bundesrepubliek se benadering t.o.v. godsdiensonderwys oorgeneem, sonder dat daar gelet is op die relevansie daarvan (**Wiesse** tydens **ICRSA**-seminaar 1993). Dat daar wel 'n verskil m.b.t. godsdiensonderwys is, word bevestig deur **Hilger** et al. (1993:24):

"Die insgesamt neue Situation für einen schulischen RU (Religion Unterricht) in den ost-deutschen Ländern ist angesichts der DDR-Geschichte begreiflich."

Die staat is konfessioneel en godsdienstig neutraal t.o.v. die onderwys. Dit impliseer dat die staat nie aan 'n spesifieke Christelike denominasie verbind is nie (vgl. **Heckel & Seipp** 1989 in **Dekker** et al. 1989:66). **Nipkow** (1985 in **Felderhof** 1985:24) wys daarop dat die staat hierdeur

positiewe geleenthede aan die jongmense wou voorsien, sodat hulle in kontak met godsdiens kan kom en dit ook beoefen.

Kotzé (1987:187) beklemtoon dat, nieteenstaande die skeiding tussen kerk en staat, daar 'n noue vervlegting tussen die twee bestaan. Die grondwet bepaal ook dat godsdiensonderrig op skool ooreenkomstig die beginsels van die staatskerke aangebied moet word. Dit kom daarop neer dat die staat verantwoordelik is vir die opleiding van godsdiensonderrig-onderwysers, en die "Landeskirchen" (staatskerke) verantwoordelik is vir die inhoud van die godsdienskurrikulum. **Schmitt** (1982:89) konstateer dat die keuring van godsdiensleerkragte by die kerk berus. Pedagogiese komitees kontroleer ook die eksaminering van die leerlinge aan die einde van hul dertiende jaar (**Abitur**). Hierdie eksaminering sluit die moderering van vraestelle in. Dit kan geskied deur die aanvaarding, wysiging of afwysing van die voorgedegde eksamenvrae.

Die godsdiensonderwys is steeds geskoei op die konstitusie van die Federale grondwet van 1949. Ten opsigte van godsdiensonderwys het dit die volgende bepaal, soos vervat in die vyf seksies van artikel 7:

- "(1) The entire school system is under the supervision of the State.
- (2) Parents or guardians have the right to make such decisions as may be necessary regarding the participation of children in religious instruction.
- (3) In State schools, religious instruction is a normal school subject unless the school is specifically secular. Regardless of the

State's right of supervision, religious instruction is given in accordance with the principles of the religious communities. No teacher may be compelled to give religious instruction against his or her will.

- (4) The right to set up private schools is guaranteed. Private schools as a replacement for State schools require the authorisation of the State authorities and must conform to the Land laws. This authorisation is to be given if the private schools do not fall behind the standards of the State schools in their objectives and their equipment and facilities, as well as in the academic qualifications of their teaching staff, and so long as segregation of schoolchildren on the basis of family means is not encouraged. The authorisation is to be withheld if the economic and legal position of the teachers is not sufficiently safeguarded.
- (5) A private primary school is only permissible if the authorities recognise that a special pedagogical interest is involved or if, in response to the requests of parents, it is to be set up as a community, denominational, or secular school, where a State school of this kind does not exist" (Hearnden 1976:11).

Wiesse (ICRSA-seminaar Februarie 1993) wys daarop dat godsdiensonderrig die enigste vak is wat wetlik in die grondwet opgeneem is. Hierdeur word verseker dat almal godsdiensonderrig tot op die ouderdom van veertien jaar ontvang (vgl. **Schmallenberg** in **Kotzé** 1987:186). Op hierdie

ouderdom word die kind as geestelik mondig beskou en kan hy hom onttrek van die kerk en godsdiensonderrig op skool, maar slegs indien hy 'n geskrewe toestemmingsbrief van sy ouers as bewys het. **Nipkow** (1985 in **Felderhof** 1985:23) vestig ook die aandag daarop dat na die ouderdom van veertien, godsdiensonderrig vrywillig deur leerlinge bygewoon word. In openbare skole word, volgens **Schmitt** (1982:92), etiek of filosofie vir die volgende leerlinge aangebied:

- dié wat nie geïnteresseerd is in godsdiensonderrig nie;
- dié wat nie aan die twee konfessionele kerke verbonde is nie;
- dié wie se ouers teen konfessionele onderrig gekant is (bv. Jehowas)

(vgl. **Felderhof** 1985:128).

Die reëling geld nie vir privaatskole nie, aangesien godsdiensonderrig in dié skole verpligtend is. Filosofie as alternatief word ook nie aangebied nie (**Schmitt** 1982:92).

Hierdie enkelvoudige benadering wat gevolg is, het nie beteken dat binne dié benadering 'n klemverskuiwing t.o.v. denkrigtings ontoelaatbaar was nie. Tydens die vyftigerjare was die denke in die kerk en godsdiensonderrig in die skool gebaseer op die identiteit van teologie en geloofslewe. Die **lewende kerk** het ook deel van die klaskamer uitgemaak. Hieruit blyk dit dus dat geloof 'n soort opleidingsoordrag en -integrasie was (**Nipkow** 1985 in **Felderhof** 1985:27).

Kotzé (1987:187) voer aan dat daar sedert die sestigerjare 'n verandering in denke t.o.v. godsdiensonderrig in die skool begin intree het. Dié veranderde benaderings, het hand aan hand met die veranderings op die gebied van die teologie gegaan.

Die aanvanklike **konfessionele benadering** m.b.t. die godsdiensonderrig moet as 'n uitvloeisel van die Barthiaanse teologie, **Back to the Bible** gesien word. Die resultaat hiervan was die eksplisiete **Bybelgesentreerde benadering**, sonder inagneming van die kind en sy behoeftes.

Die wegbeweeg van die konfessionele na die Bybelgesentreerde benadering, in die sestigerjare, kan moontlik toegeskryf word aan die beginsel van demokrasie en gelyke beregtiging, wat onderwysbeplanning en hervorming gelei en gerig het (vgl. **Dekker** 1986:135).

Tussen die jare 1960-1965 het die Bybelgesentreerde benadering 'n metamorfose ondergaan, met die herontdekking van Tillich se teologie (1951, 1957, 1963). In hierdie tydperk is daar aan die behoeftes van die leerlinge aandag geskenk.

"The theologian's task as Tillich understand it, is to speak to the present generation in a language that is intelligible to it"

(**Freeman** 1962:9).

Hierdie veranderde gesindheid kon direk na die leerling herlei word, en leerlinge het 'n veranderde gesindheid t.o.v. godsdiensonderrig aangeneem. Hierdie verandering was o.a.:

- protes teen die Bybel;
- protes teen die bywoning van godsdiensklasse;
- sosiale en persoonlike probleme e.a.

(**Schmitt** 1982:96).

Die Tillichiaanse benadering het aanleiding gegee tot die **probleemgeoriënteerde benadering** (**Kotzé** 1987:188). By dié

benadering is die Bybel nog steeds die maatstaf en norm, maar die vertrekpunt is nou duidelik nie die Bybel nie, maar die lewe self. Godsdiensonderrig moet sodanig wees dat dit die kind help om sy eie lewenservaring in diepte en met duidelike insig, te analiseer en te evalueer (Kotzé 1987:166). Tillich se beklemtoning van die feit dat die teologie antwoorde op die mens se eksistensiële vrae moet gee, het daartoe aanleiding gegee dat daar in die godsdiensonderrig begin soek is na die verband tussen die Bybelse tradisie en die hedendaagse situasie, tussen openbaring en die menslike nood, en tussen kerk en samelewing (Schmitt 1982:95-96).

Nipkow in Felderhof (1985:27) dui ook aan dat daar in die laaste twee dekades 'n soort belangstelling in die ontwikkeling van 'n godsdiensteorie is wat 'n meer dualistiese grondslag het. Kortliks kom dit op twee vrae neer, nl. of teologie, streng deur sy eie teologiese redes, vereis dat opvoedkundige kriteria waardevol moet wees vir godsdiensonderrig; en of onderwys, streng by sy eie opvoedkundige redes vereis dat teologiese kriteria in godsdiensonderrig waargeneem kan word.

2.2.3 Problematiek

Bogenoemde historiese ontwikkeling in Duitsland het ook gepaard gegaan met verskeie probleme. Wiese (ICRSA-seminaar, Februarie 1993) is van mening dat die godsdiensonderrig in 'n krisis is wat fundamenteel van aard is - saamhangend met die konfessionele beskouing. Die kerke is ook nie bereid om die verskille aan te spreek nie, aangesien dit 'n bedreiging vir hulle huidige posisie is. Hierdie probleme in die godsdiensonderrig het nie dadelik gemanifesteer nie, maar oor 'n tydperk van jare aangegroei.

Leerkragte sowel as leerlinge het probleme ondervind met godsdiensonderwys. Die onderwyserkorps het die volgende probleme volgens **Schmitt** (1982:92-93) en **Hilger** et al. (1993:22) ondervind nl.:

(i) Die aard van godsdiens

Godsdiensonderrig is nie as 'n akademiese dissipline beskou deur nie-godsdiensonderrig leerkragte nie.

Godsdiensleerstellings word nie altyd in diepte ("Fläckendeckend") aangebied nie. Onbevoegdheid en vrees word by die leerkragte ondervind in die aanbieding van 'n **nuwe vak**.

(ii) Die evaluering van die vak

Hoë punte moes aan leerlinge in die vak toegeken word, aangesien 'n swak punt kon meebring dat die kind as lidmaat van die kerk afgewys word.

(iii) Die gesindheid van die leerlinge teenoor die vak

Die vak is deur leerlinge as vervelend en herhalend beskou, aangesien die inhoud van die kursusse nie suksesvol opgebou is in ooreenstemming met die moeilikheidsgraad in die verskillende standerds nie.

Wiesse (**ICRSA**-seminaar Februarie 1993) wys daarop dat sowel die opvoeder as leerling vandag voel dat 'n verandering in die godsdiensonderrig moet intree. Leerkragte vereis dat daar na die behoeftes van alle leerlinge omgesien moet word, en dat daar akkommoderend teenoor alle godsdienste te werk gegaan moet word.

Dekker et al. (1989:38) wys daarop dat die toestroming van miljoene **politieke vlugtelinge** sedert die Tweede Wêreldoorlog (sowel as die toenemende getal gasarbeiders), 'n waarneembare invloed op die godsdienspatroon van die Duitse

bevolking gehad het. Die gevolg is dat geen **Länder** die eenheid van godsdiensttrekke van die bevolking voor die oorlog weerspieël nie. Verskilpunte het ook in die verskillende **Länder** bestaan tussen kerkskole en interkerklike skole. Dit het tot die fragmentasie van die skoolaktiwiteite gelei. Tog het die konfessioneelgebonde godsdiensonderrig nie die aanbieding van nie-Christelike godsdienste uitgesluit nie (vgl. **Schmitt** 1989:90).

Probleme is egter veroorsaak deur die immigrante se verskillende godsdienstige oortuigings, lewens- en wêreldbeskouing, hulle spesifieke kulturele opset en eie denke (**Dekker et al.** 1989:76). Die reg tot godsdienstvryheid het egter beteken dat enige godsdienstorganisasie verteenwoordiging in die skole kon verkry, indien sekere basiese korporatiewe voorwaardes nagekom word, soos bv. getal lede, stabiliteit e.a. Reeds in 1985 is private **Qur'anic** skole aangetref (**Nipkow** 1985 in **Felderhof** 1985:24).

Wiesse (**ICRSA**-seminaar Februarie 1993) beklemtoon dat wêreldgodsdienste nie meer uitheems is aan Duitsland nie. Kinders kommunikeer interkultureel in hulle daaglikse lewe en in die klaskamers. Hierdie tendens kan toegeskryf word aan die groot getal **uitlanders** se teenwoordigheid in die Duitse samelewing.

Hierdie situasie noop godsdiensonderrig om te verander, sodat die vak meer betekenisvol vir die leerlinge kan wees. In die ou vorm word godsdiensonderrig tans as betekenisloos beskou. So 'n betekenisvolle verandering is ook alreeds deur **Lähnemann** (1985 in **Felderhof** 1985:21) bepleit. Hy stipuleer drie gevare verbonde aan godsdiensonderrig, indien die kulturele en religieuse opvoeding van Moslem- en Christenkinders nie verbeter word nie:

- die jong uitlanders sal hul godsdiens en etniese oriëntasie verloor;
- hulle sal die materialistiese waardes van die tegnologiese ontwikkeling aanneem;
- hulle kan deur die Duitsers behandel word asof hulle 'n bedreiging vir lg. se eie kulturele ontwikkeling en rykdom is.

Behalwe Lähnemann het **Hardy** (1985 in **Felderhof** 1985:123) ook 'n probleem geïdentifiseer t.o.v. die opleiding van studente vir godsdiensonderrig. Hy wys daarop dat dié bestudering van **nie-godsdiens** (nie-Christelike godsdiens) tradisioneel meer as 'n stokperdjie beskou was. Wêreldgodsdiens beslaan slegs 'n paar bladsye in die Duitse skoolhandboek.

Nog 'n probleem waarmee godsdiensonderrig te kampe gehad het, was die veranderde ingesteldheid in die onderwysopleidingsinstitute. **Corsini** (1981:400) wys daarop dat tot en met die jare sestig, die meeste onderwysopleidingsinstitute Katoliek of Luthers was. Gevolglik was die meeste studente en die kurrikulum tot 'n godsdienstige perspektief georiënteer. Na die middel van die sestigerjare het hierdie georiënteerdheid verander, deurdat die klem begin val het op die wetenskaplike aard van die onderwysprofessie. Baie van dié jong korps was vervreem van hulle kerke, en het die prooi geword van linksgesinde ideologieë. Dié wat vasgekleef het aan die godsdienstige waardes en 'n persoonlike verbintenis daarmee gehad het, het verkies om by privaat-skole onderwys te gee. Hierdeur word duidelik die godsdiensvryheid en waarde van godsdiens in die gemeenskap beklemtoon, wat in die federale grondwet van Wes-Duitsland ingebed is.

'n Faktor wat moontlik ook 'n bydrae kon lewer, was die ingesteldheid van die Rooms-Katolieke en Lutherse kerke. Waar die suidelike en suidwestelike **Länder** hoofsaaklik Katoliek-georiënteer is, is die noordelike en noordoostelike **Länder** hoofsaaklik Luthers (**Dekker** et al. 1989:66). Die opvoedkundige sisteme van dié verskillende landstreke waar die Katolieke en Lutherane onderskeidelik aangetref word, verskil baie. Dit kan heelwaarskynlik toegeskryf word aan die lewens- en wêreldbeskouing van dié twee kerke. **Dekker** et al. (1989:37) bestempel die Katolieke as meer konserwatief en tradisioneel, terwyl die Lutherane volgens hulle meer liberaal en ten gunste van normvryheid is. Hierdie standpunt word versterk deur verskeie skrywers. **Schmitt** (1982:99) beeld die houding van die Katolieke en Protestante duidelik uit. Hy wys daarop dat by 'n sinodale saamtrek van biskoppe in 1974, die gevoel uitgespreek is dat godsdiensoonderrig soos volg daar moet uitsien:

"Religious instruction should, according to the bishops, be directed against any attempt to make absolute what is inherently limited and finite. The Christian point of view aims at a relativization of human claims to absoluteness. It will help the student to guard against ideologies of all kinds and against the various demands for spiritual servitude, whether they be made in the name of science, of social reform, or of the various youth-sects."

Hierteenoor het die Lutherse godsdiensoonderrig die taak om vrae te opper oor die betekenis en waarde vir die individu en die gemeenskap.

Dekker (1986:462) wys daarop dat Hamburg oorwegend Luthers is (Protestants). **Wiesse** (ICRSA-seminaar, Februarie 1993)

beklemtoon hierdie siening, en dui verder aan dat hierdie kommersiële stad ook baie liberaal is. In die skole se godsdiensonderrigklasse, word nie net een denominasie beklemtoon nie. Dit kan maklik gebeur dat 'n Katolieke leerkrag godsdiensonderrig aan Lutherse leerlinge gee. **Van der Watt** (1992:214) beklemtoon 'n toename in liberale en kerklos sienings. In 'n gesprek met vier laerskoolonderwysers, is hy meegedeel dat kinders wat in die laerskool kom, feitlik geen kennis het van godsdien nie. Godsdiensonderrig word ook nie meer tuis aangebied nie.

Godsdiensonderrig vind ook plaas in 'n veranderde samelewing wat meer en meer pluralisties en gesekulariseerd word (vgl. **Konertz** 1986 in **Dekker** 1986:380). Hy beklemtoon ook verder dat die samelewing in die eertydse BRD nie meer 'n homogene geheel is wat deur eenparige regulatiewe ideë, norme en belangstellings saamgebind word nie. Daar heers wel nog eenstemmigheid oor natuurmagtigheide, oor 'n ordening van sogenaamde sedelike waardes en norme. Dit lyk egter asof daar nie meer 'n lewensfilosofie, of 'n wêreldbeskouing is wat gemeenskappe verbind nie, tensy filosofie en wêreldbeskouing gereduseer word tot die vlak van 'n vraag en aanbod van georiënteerde demokratiese vryheid. Daar bestaan ook geen eenstemmigheid meer oor gemeenskaplike doelstellings van bv. patriotiese, nasionale of selfs internasionale aard nie, of oor individuele en groepbelange nie. **Van der Watt** (1992:201) wys daarop dat die gesekulariseerde mens **na homself** gekeer het. 'n Selfversekerde mentaliteit ontwikkel in die atmosfeer van hoë tegnologiese ontwikkeling en materiële welvaart. Alles is onder die mens se beheer en hy is die manipulerende meester van sy leefwêreld. Binne die grense van sy rede en tegnologies-wetenskaplike vermoë kan feitlik alles verklaar en dienooreenkomstig beheer word (vgl. **Van der Watt** 1992:205).

Verder het gesinstrukture m.b.t. geloof ook verander, deurdat die invloed van die Christendom uit die lewens van die kinders verdwyn het. 'n Nwe-effek van die Tweede Wêreldoorlog was dat die bestaan van God bevraagteken is. Kinders is aan hul lot oorgelaat m.b.t. geloofsvrae en gevolglik is Christelike waardes nie oorgedra nie. Simptomaties hiervan is dat sommige leerlinge nie die eerste twee reëls van die gebed **Onse Vader** ken nie (Van der Watt 1992:201). Wiese wys daarop dat daar ook 'n afname in kerkbywoning by die jonger geslag is, alhoewel geen publieke bespreking oor die afname in kerkbywoning aangetref word nie. Hierdie tendens kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die tradisioneel-konfessionele kerke hulle invloed verloor het (ICRSA-seminaar, Februarie 1993).

In aansluiting hiermee, beklemtoon Van der Watt (1992:202) dat die kerk as openbaringsbron geneutraliseer is. Die reg en posisie van die kerk om bindende uitsprake te maak, word bevraagteken.

Vir die oorgrote meerderheid van die Duitse bevolking wat skynbaar nie meer aktiewe Christene is nie, word die Skrif as gesagsbron bevraagteken. Vir die breë gemeenskap is die Bybel 'n boek soos enige ander een.

2.2.4 Samevatting

Met inagneming van bogenoemde problematiek t.o.v. godsdiensonderrig in Duitsland, kan die vraag gevra word of dié enkelvoudige benadering nog haalbaar is vir die Duitse samelewing. Die haalbaarheid van dié benadering word lankal reeds bevraagteken. Lähneman (1985 in Felderhof 1985:123) wys op 'n moontlik tweeledige veranderde doel in godsdiens en kulturele onderwys:

"... to enable children to have a better knowledge of the religious and cultural background from which they come, and at the same time to develop a welcoming acceptance of, and interest in, other cultures and religions."

Tans word daar ook na 'n werkbare model gesoek d.m.v. empiriese navorsing. Wiese (ICRSA-seminaar, Februarie 1993) is van mening dat 'n dialoog-georiënteerde vorm in godsdiensonderrig as model nodig is, waar leerlinge menings oor hulle daaglikse lewenstyl, onderskeie agtergronde, kultuur, norme en lewenswyses kan uitruil. Sy siening van 'n dialoog-georiënteerde vorm kan moontlik toegeskryf word aan die Duitse samelewing se verstommende tradisie van gespreksvoering (vgl. ook **Van der Watt** 1992:217).

Gemeet dus aan die demografiese tendens, soos reeds bespreek, blyk dit dat in Duitsland geen voorsiening gemaak word vir verskillende geloofsgemeenskappe nie.

Om 'n werkbare model te implementeer, sal gelet moet word op:

- die veranderende samelewing;
- die problematiek wat ondervind is met die enkelvoudige benadering;
- en hoe daar aansluiting gevind kan word by die behoeftes van die opvoedingsverskynsel (leerkrag, leerling en leerstof).

2.3 ENGELAND

2.3.1 Demografiese tendens in Engeland m.b.t. religieë/godsdiensste

Indien die demografiese tendens in Engeland, soos uitgebeeld in bylae 2.4, in oënskou geneem word, blyk dit dat die wêreld se grootste verskillende godsdiensgemeenskappe in Engeland verteenwoordig word. Dit sluit die Christene, Jode, Islamiete, Hindoes, Boeddhiste en die Sikhiste in. Die grootste godsdiensgemeenskap is dié van die Christendom. Met die implementering van die 1988 Hervormingswet, is daar vir alle godsdiensgemeenskappe en vir inter-konfessionalisme voorsiening gemaak. Engeland, soos blyk uit dié tabel, is ook 'n plurale gemeenskap.

2.3.2 Historiese ontwikkeling

Engeland se godsdiensonderwysmodel hang saam met die demografiese tendens m.b.t. veelheid van gelowe wat in die land voorkom. Die multi-religieuse benadering wat gevolg word, behels die persoonlike ontwikkeling van leerlinge sowel as 'n godsdiensstige studieprogram (ICRSA 1992:15). So 'n benadering waarborg die bevordering van enige godsdiens (Loosemore 1992:10); die idee is ook nie om 'n godsdiensstige lewenswyse aan te moedig nie (ICRSA 1992:15). Watson (1987:144) wys daarop dat, waar 'n multi-religieuse benadering in skole taboe is, dié skole uit pas met kontemporêre ontwikkeling beskou word. Indien skole nie 'n multi-religieuse benadering volg nie, sal dit nie beteken dat hulle opvoedkundige reëls oortree nie. In Brittanje geniet almal godsdiensvryheid in onderwys, aanbidding en denke, sonder inmenging van die gemeenskap en die staat (Offisiële handboek van Brittanje 1993:207). ICRSA (1992:15) beklemtoon ook dat 'n multi-religieuse benadering, as

studieprogram oor godsdiens in verskeie vorme, 'n belangrike dimensie van menslike ervaring is.

Die multi-religieuse benadering was nie van die begin af kenmerkend van godsdiensonderwys in Engeland nie. Die historiese ontwikkeling van dié onderwys kan tot so ver as 1870 teruggevoer word. Vanaf 1870-1944 is 'n tradisionele model (mono-tradisie) gevolg, wat toegeskryf kan word aan die rol van die kerk (Holm 1983:2). Hull (1984:27) wys daarop dat met **tradisioneel** die bevordering van die Christelike geloof bedoel word. Die godsdiensonderwys was teologie, spesifiek Christelike teologie, wat in breër konteks ook as ekumeniese teologie beskou kan word (Smart 1988:1). So 'n benadering is geassosieer met 'n belydenisbenadering, vanweë die rol van die kerk om skole te inisieer toe die staat gefaal het om dit te doen. Hierdie kerkskole is gesien as die:

"... enduring symbol of the churches' dedication and commitment to serving the general educational needs of the nation"

(Hull 1990:358).

Alhoewel godsdiensonderwys nie wetlik verplig was tydens dié periode in Engeland en Wallis nie, het die onderrig by die plaaslike owerheid berus. Die enigste vereiste hieraan verbonde was dat dit nie 'n godsdienstige kategorie of **formula** wat kenmerkend van 'n spesifieke denominasie was, moes bevat nie (vgl. Hull 1984:74). Felderhof (1985:44) wys daarop dat in Brittanje die openbare staatskole nog nooit 'n spesifieke verband met een denominasie gehad het nie.

'n Dinamiese historiese ontwikkeling vir die godsdiensonderwys het aangebreek met die **1944 Onderwyswet (Education Act 1944)**, toe godsdiens op skole wetlik verplig geraak het. Volgens dié statutêre bepaling moes godsdiensonderwys op 'n

gereelde basis in die Britse skole gegee word (vgl. Cox 1987:5-6). Smart (1988:3) wys daarop dat godsdiensonderwys in staatskole verpligtend gemaak is, maar dat ouers hul kinders kon onttrek indien daar beswaar was. Godsdiensonderwys sou verander na godsdiensonderrig (Thornley 1989:16; Rudge 1991:175). Tog het die staat steeds geweier om betrokke te raak by enige poging om die kinders te beïnvloed t.o.v. twispunte in die godsdiens (Hull 1983:393). Alhoewel die woord Christelik of Christendom nie in dié Wet voorgekom het nie, het almal in 1944 aanvaar dat die Christelike geloof onderrig moes word, vermoedelik Protestantse Christendom in die besonder (vgl. Holm 1983:3; Cox 1983:4-5). Dié uitgangspunt dat die land hoofsaaklik Christelik was, was foutief, aangesien daar op daardie stadium alreeds ook kerkvervreemdes was. Hierdie persone was die nie-gelowiges en ateïste (Smart 1988:3).

Daar is van elke plaaslike owerheid verwag om 'n aanvaarbare sillabus (Agreed syllabus) op te stel. Dié sillabus se naam het ontstaan a.g.v. die feit dat dit aanvaarbaar moes wees vir die vier onderstaande groepe:

- die verteenwoordigers van die kerk in Engeland;
- die ander godsdienstige denominasies;
- die plaaslike opvoedkundige owerheid;
- die leerkrag

(Holm 1983:2; Watson 1987:170).

Die aanvaarbare sillabus het die instrument geword om 'n multi-religieuse benadering daar te stel. Die samestellers het ander denominasies as dié van die Christendom verteenwoordig (vgl. Watson 1987:172). Aanvanklik was die sillabusse wat tussen 1944 en 1960 opgestel is, grootliks ingestel op die volgende:

- Bybelse inhoude;
- 'n beperkte hoeveelheid Christelike geskiedenis,
- Christelike dogma

(Cox 1983:6).

Die sillabus het in 'n groot mate met die sillabus van voor 1944 ooreengekom. Die belangstelling in die hede was gerig op die religieuse opvoeding van die leerlinge (vgl. Hull 1984:75).

Die historiese ontwikkeling vanaf 1944 het 'n nuwe tydvak betree a.g.v. sosiale en intellektuele veranderings. Skole het leerlinge vanuit verskillende godsdienstige oortuiginge begin akkommodeer, o.a. Moslems, Judaïste, Sikhiste, Hindoes. Behalwe hierdie groepe is humaniste, nie-gelowiges, materialiste e.a. ook ingesluit. Godsdiensonderrig moes dus aangebied word in 'n gedeeltelik godsdienstige en gedeeltelik sekulêre pluralisme (Cox 1987:5).

'n Nuwe fase in die historiese ontwikkeling van godsdiensonderwys het tydens die sestigerjare plaasgevind - 'n fase wat gekenmerk is deur die uitgangspunte van opvoedkunde sielkundiges soos Piaget e.a., en die beïnvloeding van hul werke. Die nuwe godsdiensonderwysbenadering is deur Britse kommentators as **Konfessioneel** of **Neo-Konfessioneel** bestempel. Onder hierdie benadering word 'n uitdrukking van Christelike geloof en 'n opvoedkundige beoefening daarvan verstaan. Hierdie benadering het aanleiding gegee tot 'n **Christelike opvoedingsbeweging** - wat met liberale en progressiewe standpunte gepaard gegaan het (Hull 1984:29). Die neiging na ondervinding-gebaseerde godsdiensonderwys was ook kenmerkend van die tydperk, a.g.v. die beïnvloeding van Harold Loukes en Ronald Goldman (vgl. Holm 1980:210). Kotzé (1987:186) dui aan dat sekere denkrigtings in Engeland ook nie tevrede was met hierdie ontwikkeling nie, aangesien dit,

volgens hulle, nog steeds op 'n bevoorregting van een spesifieke godsdiens, nl. die Christelike godsdiens, neergekom het.

Die jare sewentig is beïnvloed deur die opvoedkundige filosowe. **Felderhof** (1985:47) wys daarop dat die **fenomenologiese benadering** tot die studie van wêreldgodsdienste sedert die vroeë 1970's gehandhaaf is. Hierdie benadering belet die teologisering van godsdiensopvoeding. Fenomenologie word met 'n professionele benadering in godsdiensonderwys geassosieer, terwyl teologie met 'n belydenisbenadering geassosieer word. So het die aanvaarbare sillabusse 'n verandering ondergaan en is aangepas by omstandighede. Faktore wat 'n groot rol gespeel het om veranderinge teweeg te bring, was:

- die induktiewe teorie van opvoedkunde;
- die nuwe teologie;
- sekulêre en humanistiese druk;
- die invloed van immigrasie en veranderinge in die aanvaarbare sillabusse vanaf 1944-1980

(Cox 1983:13-31).

Smart (1988:8) maak ook melding van:

"... the smallness of the global city."

Die weg tot 'n multi-religieuse benadering is gebaan, weens die betekenisvolle getal opvoedkundiges wat godsdiensonderwys begin pluraliseer het. Die onderrig van wêreldgodsdienste is 'n integrale deel van godsdiensonderwys gemaak (vgl. **Smart** 1988:3). Hierdie pluralisering het op die volgende terreine gemanifesteer:

(i) Benaderings

Soms is die fenomenologiese benadering beklemtoon, wat die student die nodige vryheid gegee het om sekere knelpunte sonder geheimhouding na vore te bring.

(ii) Lancaster projekte

Die projekte het hoofsaaklik gehandel oor godsdiens-
onderwys in primêre sowel as sekondêre skole. Hierdie
projek was ook betrokke by die verskaffing van onder-
wysmateriaal.

(iii) "Shap Working Party on World Religions in Education"

Hierdie liggaam is in 1969 te Shap Wells in die noorde
van Engeland gestig. Hinnels omskryf die werksaamhede
soos volg:

"... to coordinate the production and
distribution of resources for teaching
about religions in schools. This group
published teachers' manuals and textbook
materials for teaching about Hinduism,
Buddhism, Islam, and other religions in
the classroom. The Shap Working Party
also made available such materials as
annotated bibliographies, calenders of
religious festivals, and visual aids for
teaching about religions"

(vgl. ICRSA 1992:46).

(iv) Verskeie invloedryke teoretici van godsdiensonderwys
Jean Holm, Edwin Cox e.a.

(v) In 1974, die Yorkshire Education Committee

Hulle het 'n aanvulling tot die aanvaarbare sillabus t.o.v. onderwys oor godsdiens nl. Religious Education in the Multi-faith Community gepubliseer
(ICRSA 1992:47).

(vi) Verskeie sillabusse

In 1966 het die West Riding sillabus erkenning gegee aan die teenwoordigheid van mense met ander gelowe wat in Brittanje woonagtig is. Die sillabus wat 'n multi-religieuse benadering gevolg het, was dié van Birmingham in 1975. Die is spoedig gevolg deur die Hampshire sillabus (1978) e.a. (vgl. Cox 1983:31).

Alhoewel ander gelowe in die sillabusse ingesluit was, is daar steeds 'n spesiale ruimte vir die Christendom gelaat (Watson 1987:172).

'n Verdere ontwikkeling t.o.v. godsdiensonderwys het plaasgevind met die **Opvoedingshervormingswet van 1988 (Education Reform Act 1988)**. Copeland (1991:192) voer aan dat dié wet ingestel is omdat daar beweer is dat beide primêre en sekondêre opvoeding op 'n syspoor t.o.v. godsdiensonderwys was. Die debattering oor godsdiensonderwys het hoofsaaklik in die parlement plaasgevind, sonder inagneming van die professionele godsdiensonderwyskorps (Orchard 1991:15). Hierdie debattering het nie gegaan oor die problematiek in die Engelse skole nie, aangesien onafhanklike bewyse, wat 'n invloed kon hê, ontbreek het (Copeland 1991:193). Volgens 'n gesirkuleerde pamflet, was daar veral twee probleme:

- godsdiensonderwys is verswak a.g.v. die afwesigheid van Christelike inhoud;

- godsdiensonderwyser-spesialiste wat ten gunste van 'n oorheersende multi-geloofgodsdiensonderwys bo Christelike onderwys was.

Die siening van die professionele onderwys was dat die verswakking in die vak hoofsaaklik te wyte was aan die gebrek aan spesialis-leerkragte en onvoldoende bronne. Nieteenstaande ander oorsake wat ook uitgelig is t.o.v. die gehalte van dié vak, kan aangevoer word dat professionele persone moontlik nie deur parlamentslede genader is nie, omdat, soos **Orchard** (1991:15) dit uitdruk;

"... the view was taken that the 'trahison des clerics' asserted in the pamphlet was a proper analysis of the issues."

Die 1988 Opvoedingshervormingswet het wetlik vereis dat alle leerlinge in die skool godsdiensonderwys moet ontvang, behalwe waar die ouers beswaar maak (**Rudge** 1991:175; **Britain** 1993:207). Die vak was statutêr bekend as godsdiensonderwys, met 'n verpligte statutêre liggaam **SACRE** (Staande Adviserende Raad vir Godsdiensonderwys (**Alves** 1989:14; **Loosemore** 1992:9). Volgens **Alves** (1989:14), **Howarth** (1991:163), **Loosemore** (1992:10), en **Spikins** (1990:47) het dié wet hoofsaaklik 'n breë Christelike karakter. Dié wet het o.a. ook vereis dat daar spesifiek aandag gegee moet word aan die Christelike geloof, maar dat die onderrig en aanbidding van ander belangrike godsdienste ook sal geskied (**Brown** 1992:5). **Howarth** (1991:163) wys op die problematiek vir sillabusinhoud nl.:

- dat dit slegs op die Christendom gebaseer kon word,
- of dat die Christendom as geloofstradisie heeltemal weggelaat kon word.

Die insluiting van ander godsdienste was net 'n herbevestiging en versterking van 'n praktyk wat alreeds 'n norm was. Die eerste sewe sillabusse wat na 1988 gepubliseer is, het die volgende godsdienste ingesluit: Boeddhisme, die Christelike godsdiens, Moslem, Judaïsme, Hindoeïsme en Sikhisme (Howard 1991:164). Drie van die sewe sillabusse was dié van Suffolk (1991), Croydon (1992) en Noord Yorkshire (1992) (Loosemore 1992:11).

Met hierdie wetlike bepaling oor die insluiting van ander gelowe, was daar konsensus onder die Algemene Sinodale Moderatuur van Opvoedkunde, nl.:

"... if pupils studied RE it would help them to grow in respect of tolerance for those who expressed a different faith or life stance from their own"

(Brown 1992:5).

Godsdiensonderwys sou ook nie wetlik op nasionale vlak saamgestel word nie, maar moes plaaslik aanvaar word, sodat die inhoud van die vak relevant en sensitief kon wees vir plaaslike behoeftes (Rudge 1991:177-178).

Nieteenstaande die voorbereidings, het baie leerkragte in die Britse sisteem voortgegaan om te aanvaar dat die doel van godsdiensopvoeding die aanbieding van 'n dogmatiese Christendom is. Bybelkunde as vak was ook by skole teenwoordig as 'n sterk komponent van die godsdiensopvoedingsprogramme (Smart 1988:3).

Hierdie voordele sou uitbrei na ander gelowe in die konteks van multi-religieuse godsdiensonderwysprogramme. Beswaar is nie net aangeteken deur fundamentele Christelike afdelings nie, maar ook deur die groeiende Moslembeweging genaamd:

Islamization of Education (ICRSA 1992:43). Dit gaan nie net oor die studie van Islam nie, maar dit gaan daaroor dat die hele opvoeding onder teologiese kontrole moet kom (Hull 1985 in Felderhof 1985:47).

Tydens seminare wat in September 1984 en Maart 1986 in Cambridge gehou is, is 'n aantal eise deur die **Muslim Education Trust** voorgelê. Van die eise was soos volg:

- dat nie-Moslem onderwysers wat Islam onderrig, groter pogings moet aanwend om die vertroue van die Moslem-gemeenskap te verkry deur kommunikasie soos dialoog en oorlegpleging met Moslemouers;
- deur 'n objektiewe gesindheid teenoor Islam te kweek;
- deurdat 'n komitee van Moslemopvoedkundiges, asook opvoedkundiges van ander gelowe, voorgeskrewe Moslemboeke sal sensor;
- die verskaffing van deeglike onderwysopleiding;
- 'n deeglike herorganisering en heroriëntering van die bestaande sillabus om Islam te onderrig

(Ahsan 1988:10-11).

Die motivering vir hierdie griewe was nie om 'n Islam-atmosfeer in die skoolsituasie te skep nie, maar dat Islamitiese norms in aanmerking geneem moet word in godsdiensonderwys. Ahsan is van mening dat 'n goeie gesindheid gegriefdheid kan bekamp en sal sorg vir openheid en samewerking. Hy wys ook daarop dat geforseerdheid nie 'n rol moet speel nie, veral nie in godsdiens nie, want

"... against all norms of democracy and international law and will - breed nothing but hatred, animosity and disharmony in the society."

Dié implementering van aanbevelings in die sillabus en eise m.b.t. die Islamitiese godsdienst, kon ongemak en reorganisasie vereis, maar die voordele wat daaruit sou spruit as die bronne van konflik en spanning verwyder sou word, sou die pogings haalbaar maak (vgl. **Ahsan** 1988:13).

2.3.3 Problematiek

Hierdie multi-religieuse benadering in godsdiensonderwys het nie sonder teenkanting of probleme geskied nie. In antwoord op dié benadering in staatskole is 'n nuwe beweging in Christelike opvoeding die afgelope jare teweeggebring. Hierdie beweging hang saam met die oprigting van privaat Christenskole en huisskole.

Sedert 1979 is tussen drie en agt Christenskole per jaar op die been gebring. Tans is daar tagtig skole en is daar 'n sterk moontlikheid dat meer sulke tipe skole opgerig sal word. Hierdie skole word gefinansier en gekontroleer deur die plaaslike kerkgemeenskap, Christelike gemeentes en die ouers. Dit is dan ook die ouers se begeerte dat hul kinders se opvoeding moet geskied in ooreenstemming met hulle diepste godsdienstige en filosofiese oortuigings (**O'Keeffe** 1992:92).

Vir die ouers is dit maklik om hulle kinders uit die skool te verwyder indien dit te gesekulariseerd raak. Die probleem van die leerkrag, wat nie homself uit die omstandighede kan haal nie, is egter uniek. Dat hierdie benadering probleme ook vir die godsdiensonderwyser teweeggebring het, is duidelik. **O'Keeffe** (1992:113) wys daarop dat leerkragte nie die selfvertroue het om die vak aan te bied nie. Dit kan moontlik aan die volgende aspek toegeskryf word: die meerderheid van die sekondêre leerkragte het slegs tradisionele kursusse in Bybelkunde en Christelike teologie

gehad. Opvoedkundiges behoort leerkragte egter te help met die effektiewer aanbieding van godsdiensonderwys (vgl. **Holm** 1980:216-219).

Die probleme wat leerkragte in godsdiensonderwys ondervind het, het nie net by hulle opleiding gelê nie, maar ook by die aanvaarbare sillabusse. Die aanvaarbare sillabusse wat plaaslik opgestel is, het nie duidelike leiding aan leerkragte gegee nie en word duidelik deur **Howarth** (1991:167) uiteengesit:

"However, it will be interesting to see if future syllabuses offer more guidance in relation to the balance between Christianity and other world faiths, whether in the key stage or the phase sections. The lack of prescription or guidance in this area might at the present time be deliberate in order to avoid a slavish adherence to some unworkable arrangement - a principle which the current syllabus planners seem to have also applied to assessment."

Leerkragte se taak in sekondêre skole is redelik bemoeilik deur die gebrek aan tyd. **Sharples** et al. (1991:19) wys ook op die gevare van 'n nie-gelowige godsdiensonderwyser se ingesteldheid. Hy beklemtoon nietemin dat die nie-gelowiges die vak kan aanbied, maar dat hulle in kontak moet bly met lewensvraagstukke en dit nie betwis nie.

Een van die grootste probleemareas in die multi-religieuse benadering is die kwessie van aanbidding. Voor die 1988 Hervormingswet het dit geblyk dat die aanbiddingssessie slegs gebruik is vir administratiewe doeleindes, of in die skoolprogram geïgnoreer is (**Watson** 1979:187). Die Her-

vormingswet van 1988 het egter duidelik die problematiek geformuleer.

"To worship or to try to worship with people of another faith is anathema to many and something to be deplored, almost something which defiles their faith."

Wright (1991:23) wys daarop dat dit vir die Christen met sy wêreld- en lewensbeskouing moeilik is om tydens aanbidding langs 'n Moslem of Jood te staan. Daarom behoort 'n midde-weg gevind te word oor hoe die verskillende geloofsbeoefenaars mekaar kan vind. Hierdie aspek behoort aandag te kry, aangesien dit tot verdeling in die gemeenskap kan lei (**Alves** 1989:14). Aanbidding moet ook dan in 'n harmonieuse gees geskied en parallelle voorsiening moet aan almal verskaf word. Die geleentheid aan almal sal afhang van die beskikbaarheid van fasiliteite en die aanbidding daarvan (**Thornley** 1989:18). Die afwesigheid van duidelike riglyne m.b.t. aanbidding, vanaf plaaslike vlak, wys dat aanbidding en godsdiensonderwys as twee verskillende aspekte beskou is.

Bernadette O'Keeffe (1992:106-107, 109), sowel as **Brown** (1992:5-9), wys daarop dat 'n multi-religieuse benadering in Christen/kerkskole noodsaaklik is, aangesien die kinders hulle nog steeds in 'n plurale en sekulêre gemeenskap bevind. Besware teen kerkskole word ook vermeld deur **Francis** (1990:351) nl. dat die skole o.a. neig tot elitisme en skuldig is aan indoktrinasië van hulle leerlinge. Alle skole (sekulêr en godsdienstig) benodig 'n gedeelde waardesisteem, wat die basis moet vorm van opvoedkundige aktiwiteite. Dit moet toenemend oop wees om te sorg vir waardering, noukeurige ondersoek, om dele in totaliteit te aanvaar of verwerp (vgl. **Watson** 1987:107). Dit beteken dat beide kerk- en sekulêre skole hulle spesiale etos moet hê.

2.3.4 Samevatting

Die multi-religieuse benadering wat Engeland tans volg, het nie onmiddellik vanaf 1870 'n aanvang geneem nie. Dit is voorafgegaan deur verskeie benaderings, soos die tradisionele, neo-konfessionalistiese en die fenomenologiese benadering.

Hierdie benaderings het saamgehang met die behoeftes van die samelewing. Soos die samelewing verander het, veral vanaf 1944, is die aanvaarbare sillabusse gewysig om by die veranderde samelewing aan te pas.

Hierdie historiese ontwikkeling het dus in die konteks van toenemende sekularisasie en die ontwikkeling van 'n plurale samelewing plaasgevind - 'n veranderde samelewing wat gesorg het vir die wysiging van die 1944 Onderwyswet, en die daarstelling van die 1988 Opvoedingshervormingswet. Gemeet aan veranderde toestande sedert 1870, wat op die gebied van godsdiensonderwys plaasgevind het, kan dit aanvaar word dat die multi-religieuse benadering in die toekoms ook moontlik gewysig kan word. Ontwikkeling sal daar altyd wees, aangesien onderwys nie staties is nie.

'n Vinnig veranderende wêreld stel eise en skep nuwe uitdagings. Hierdie ontwikkeling op die terrein van godsdiensonderwys sal toenemende behoeftes by leerkragte en leerlinge laat ontstaan, waaraan aandag bestee moet word.

2.4 VERENIGDE STATE VAN AMERIKA (V.S.A.)

2.4.1 Demografiese tendens in die V.S.A. met betrekking tot religieë/godsdienste

Indien 'n ontleding gemaak word van die verskillende religieë/godsdienste in die V.S.A. soos in bylae 2.5 uiteengesit, blyk dit dat die hoof godsdienstige groepe die Protestante (86,684,476), die Rooms Katolieke (58,568,015) en die Jode (5,981,000) is. Verder illustreer dit duidelik dat die Protestante die grootste godsdienstige groep is. Die geloofstatistiek van die V.S.A. wat uit *The World Almanac and Book of Facts* (1993:718) geneem is, gee egter geen aanduiding of die Islam-geloof ook in die land gevestig is nie. Tog dui Dekker et al. (1989:391) aan dat dié geloof wel in die land voorkom. Waarnemings vanuit die media blyk dat daar 'n groeiende tendens van die Islam-geloof in die V.S.A. is.

Die aanduiding van die verskillende geloofsgroepe (vgl. bylae 2.5), dui aan dat die V.S.A. ook 'n plurale gemeenskap is. Behalwe hierdie godsdienstige groepe word ook verskillende godsdienstige interdenominasies aangetref. Allen in Kotzé (1987:183) wys daarop dat daar in die sewentigerjare (1971) byna 300 verskillende godsdiensdenominasies in die V.S.A. verteenwoordig was.

Vervolgens sal ondersoek word of die demografiese tendens in die V.S.A. m.b.t. die verskillende religieë/godsdienste 'n invloed op die aanbieding van godsdiensonderrig gehad het.

2.4.2 Historiese ontwikkeling

Die model vir die godsdiensonderwys in die V.S.A. reflekteer sy verskeidenheid religieë en geloofsgemeenskappe, soos

geïllustreer in die demografiese tendens. Alle geloofs-gemeenskappe geniet gelyke beregtiging en gevolglik is alle publieke (openbare) skole nie-konfessioneel (vgl. **Johnson** et al. in **Dekker** et al. 1989:390). 'n Multi-religieuse benadering word dus gevolg. Die bevoordeling van een spesifieke godsdienst word verwerp, maar godsdiensoonderrig as 'n objektiewe en wetenskaplike studie van verskillende godsdienste is wel toelaatbaar (**Kotzé** 1987:182). Die klem val op onderrig

"... about religion ... - as opposed to the
'teaching of' religion"

(**MacMillan** 1981:399).

Hierdie houding wat teenoor die vak ingeneem is, was 'n direkte gevolg van 'n Hooggeregshof-uitspraak van die V.S.A. in die Abington-beslissing in 1963 (vgl. **MacMillan** 1981:401).

Die multi-religieuse benadering wat tans gevolg word, moet gesien word teen die agtergrond van die volgende faktore:

- die beginsel van demokrasie;
- die pluralistiese samestelling van die Amerikaanse bevolking;
- die V.S.A. se konstitusie wat die "First Amendment" (Eerste Wysiging) insluit;
- die beginsel van individuele vryheid.

Dit skyn asof die faktore 'n besliste invloed gehad het op die ontwikkelingsgang van godsdiensoonderwys in die land.

Indien daar gelet word op die beginsel van demokrasie, toon **Barnard** (1981:181) aan dat die tradisionele beginsel van selfregering, vryheid van die individu en gelyke geleenthede

vir almal, steeds nagestreef word. Die afwesigheid van 'n nasionale onderwysstelsel bring mee dat die godsdiensoonderrig in die 50 state verskil. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die demokratiese beginsel wat die godsdiensonderwys beïnvloed het. Onderwys word beskou as deel van die gemeenskap, wat in diens van die gemeenskap staan en word as sodanig deur die gemeenskap wat dit dien, beheer. Hierdie vryheid kan moontlik meebring dat seggenskap t.o.v. die aard van godsdiensoonderrig demokraties benader word, met of sonder kundiges.

"The school systems of some states prohibit even reading the Bible, while some states approve of it with or without commentary"

(Dekker et al. 1989:390).

Die merkbare verandering in die historiese ontwikkeling van godsdiensonderwys in die V.S.A., is duidelik waarneembaar as die tydperke koloniaal en post-koloniaal vergelyk word. Hierdie verandering kan moontlik toegeskryf word aan die groeiende pluralistiese samelewing van die Amerikaners - 'n samelewing wat duidelik sy merk gelaat het op die godsdiensoonderrig in skole (Miller 1987:54-57).

Die koloniale tydperk se enkelvoudige benadering is met 'n nuwe benadering vervang. Die aanvanklike Christen-gebaseerde benadering moes plek maak vir 'n sekulêre benadering (Signposts, 1992:1). In die koloniale tydperk was godsdiensoonderrig se **behoud verseker** (oorgedra deur huis, skool, kerk en in sommige gevalle ook deur die gemeenskap); die **goeie vakstatus** daarvan is erken; dit het ook **vak-aansien** geniet (nie in openbaar aangeval deur 'n ander kerk en godsdiensgemeenskappe soos Rooms Katolieke en Jode nie) (Miller 1987:54; Pulliam 1976:159). Die minderheidsgroepe (Jehova-getuies, nie-gelowiges e.a.) voor die

twintigste eeu het, nieteenstaande hulle geloofsverskille, by die openbare skole ingeskakel. As gevolg van pluralisme in die Protestantse geloof, het verdraagsaamheid nie meer bestaan nie. Deur erkenning van konstitusionele regte, moes die Bybel voortaan sonder indoktrinasie en uitleg gelees word (Piediscalzi 1980:632:636).

Die grootste verandering in die V.S.A. is skynbaar teweeggebring deur immigrante wat die land binnegekom het. Twispunte het ontstaan omdat dié immigrante geloofsgemeenskappe Christene van Rooms Katolieke oortuiging en Jode opgelewer het. Hierdie gemeenskappe was ontevrede omdat hulle gevoel het die openbare skole het nie reg aan hulle laat geskied nie, dat hulle blootgestel was aan 'n kulturele en godsdienstige model wat vreemd vir hulle was en moontlike identiteits- en nalatenskapsbedreiging kon veroorsaak (Piediscalzi 1980:632:633). Vir hierdie gemeenskappe was die skeiding tussen kerk en staat seker 'n blye uitkoms, gemeet aan die feit dat publieke skole a.g.v. dié skeiding, slegs inter-konfessioneel en nie-sektariese godsdienstige beginsels kon onderrig (Pulliam 1976:159).

Piediscalzi (1980:631) beweer dat die V.S.A. se konstitusie t.o.v. die **First Amendment** (Eerste Wysiging) die skeiding tussen kerk en staat tot gevolg gehad het. Hierdie bewering word gemotiveer deur Welch et al. (1981:204):

"In 1802 Jefferson wrote his famous 'wall of separation' letter, which made it clear that the First Amendment condemned an 'alliance' between church and state."

Een van die beginsels van die "First Amendment" was soos volg:

"Congress shall make no law respecting an establishment of religion or prohibiting the free exercise thereof"

(Kelly 1980:620).

Hierdie skeiding tussen kerk en staat het nie beteken dat godsdiens uit skole verwyder word nie. Hierdie siening word duidelik beklemtoon deur onderskeie skrywers (Pulliam 1976:52; Codrington 1975:4). Die godsdiensonderrig in die V.S.A. heet "**religious and moral education**". Bybelonderrig/Godsdiensonderrig, soos binne die Suid-Afrikaanse konteks verstaan, word glad nie in die staatsondersteunde skole van die V.S.A. toegelaat nie. Godsdiensonderrig wat een spesifieke godsdiens bevoordeel, word dus verwerp. Die uitgangspunt in die V.S.A. is dus om met almal (alle denominasies in staatskole) in gesprek te tree, en om nie een spesifieke godsdiens uit te sonder nie. Dié bepaling, soos aangehaal, het o.a. vryheid t.o.v. godsdiensbeoefening toegelaat. Hierdie beginsel was nie die enigste wat 'n rol in godsdiensonderrig gespeel het nie; daar was ook die **Veertiende Wysiging**. Die V.S.A. se Hooggeregshof het hierdeur toestemming aan individue verleen om staatswette uit te daag, indien daar begunstiging verleen was aan spesifieke godsdienste (Piediscalzi 1980:635). Verhore wat hieruit gespruit het, het daartoe bygedra dat die V.S.A. se Hooggeregshof sekere riglyne kon ontwikkel m.b.t. godsdiens in openbare skole.

2.4.3 Problematiek

Die probleme wat die eerste sowel as die veertiende beginsel van die "First Amendment to the Constitution of the United States" meegebring het, het 'n definitiewe invloed op godsdiensonderwys gelaat. Hierdie beginsels het daartoe aanleiding gegee dat enigeen wat bedreig was deur godsdiens-

vryheid, of beoefening in die openbare skole, die saak in die hof kon skik. Die uitsprake van die regters het altyd saamgehang met die skeiding tussen kerk en staat, asook dat geen interkonfessionele aanhang mag plaasvind nie. Tog moes die uitsprake soms 'n verlamende effek t.o.v. godsdiensonderwys in van die vyftig state gehad het. Pulliam (1976:160) bevestig dit deur te verwys na kwelvrae wat 'n invloed gehad het op die doel van onderwys, die beoefening daarvan en die inhoud van die kurrikulum. Sommige kwelvrae wat voor die hof gedien het, was:

- die aanbieding van die evolusieteorie in openbare skole;
- die gebed in skole (1962);
- en die verbanning van die Bybel (1963).

Carper (1983:140) voer aan dat die gevoel ontstaan het dat God uit die skole verjaag is, tog is Codrington (1975:4) van die teenoorgestelde mening oortuig, nl.:

"This, of course, is not quite correct. The U.S. Supreme Court, in stopping prayer in schools, went out of its way to suggest that education is not complete without the study of religion."

Behalwe bogenoemde kwelvrae, was daar ook nog die kwessie van die Tien Gebooie, seksvoorligting en aanbiedingsplek van godsdiensonderrig. 'n Hofuitspraak van 1980 het die plasing van die Tien Gebooie in klaskamers as perifirale stimuli verbied. Volgens hierdie uitspraak kon die Tien Gebooie in 'n klaskamer:

- die kinders oorhaal om dit te lees;

- dit kon meditering bevorder of sorg vir moontlike verering;
- dit kon ook daartoe lei dat kinders die Tien Gebooie gehoorsaam
(vgl. **Signposts** 1992:7; **Parker** 1981:113-114; **McMillan** 1982:239-242).

Leerkragte kon ook nie meer leerlinge onderrig oor voorhuwelikse seks nie, aangesien 'n ander hofuitspraak van 1981 bepaal het dat hierdie norm deur baie kerke aangehang word. Indien die leerkrag hom uitlaat oor hierdie aspek, kom dit neer op 'n leerstelling/dogma. Die dogma is in konflik met die vereistes t.o.v. die skeiding tussen staat en kerk. **First** (1992:79) dui aan dat ouers wat besware teen seksvoorligting het, egter 'n "vrystellende opsie" het, deur die onttrekking van hul kinders. **Godsdiensklasse op die skoolterrein** in Illinois is ook verbied, terwyl godsdiensklasse in New York **wat nie op die skoolterrein plaasgevind het** nie, wel toegelaat is (**Pulliam** 1976:160).

Uit bogenoemde blyk dit dus dat die staatskole nie meer Christelike morele waardes reflekteer nie, en eerder akkommoderend wil wees omdat hulle niemand aanstoot wil gee nie. Uit die hofuitsprake is dit duidelik dat die staat aktief meewerk om toe te sien dat Christelike waardes nie in staatskole oorgedra word nie, omdat dit beskou word as inmenging van die kerk op die staat se terrein. Christelike waardes word ook nie meer deur die wet beskerm nie - die eerbiediging van die Sondag o.a. jongmense wat leef in 'n samelewing wat toenemend gesekulariseer word (vgl. **Du Toit** 1991:13-14).

Hierdie ontevredenheid oor gesekulariseerde staatskole bring mee dat ouers wat dit kan bekostig, hulle kinders in privaatskole plaas. Christen-privaatskole word volgens **Du**

Toit (1991:14) teen 'n tempo van een per dag in die V.S.A. gestig. **Dreckmeyr** (1986:36) wys daarop dat dit by die Christelike skool nie net gaan om 'back to the basics'-beweging nie, maar om 'n 'back to God'-beweging. Die stigting van die skole geskied ook omdat Evangeliegesinde ouers die mening toegedaan is dat die Amerikaanse gemeenskap hulle vyandig-gesind is a.g.v. hulle lewensbeskouing; hulle voel dat, indien hulle openbare skole besoek, hulle te doen kry met diegene wat ten gunste is van gesekulariseerde skole en onverskillig is t.o.v. hul geloof, aldus **Nelsen** (1988:41-42).

Die aantyging teen openbare skole in die V.S.A. het nie net van die ouers gekom nie, maar ook van sommige opvoedkundiges. **Nash** (1990:37-39) het byvoorbeeld die staat gekritiseer omdat openbare skole gesubsidieer kan word, terwyl private skole (a.g.v. hulle lewensbeskouing) nie dié voorreg geniet het nie. Vir hom is sekularisasie 'n ander vorm van godsdiens, soos hy tereg opmerk:

"Every person has something that concerns her ultimately and whatever it is, that object of ultimate concern is that person's God."

Syns insiens is die wêreld nie saamgestel uit godsdienstige en nie-godsdienstige mense nie - en is daar nie so-iets soos godsdienstige neutraliteit nie.

"Whatever choice the state makes under the current modes of thinking will only establish one person's set of ultimate concerns at the expense of others."

Vryhof (1991:7) toon aan dat daar ook nadele aan Christen-skole verbonde kan wees. Groter sosiale ongelykheid word beklemtoon deur wit middelklas kinders van die openbare

skole af te skei, deur die handhawing van etniese en doktrinale suiwerheid en deurdat Evangeliegesinde kinders van die res van die samelewing/gemeenskap gesegregreer word. **Du Toit** (1991:15) toon 'n verdere nadeel aan, nl. dat Christenskole elitisties is. **Smith** (1988:46) wys egter daarop dat Christenkinders binne die openbare skool ook 'n rol kan speel deur as ligdraers van die Christelike geloof in die donkerte te kan optree (vgl. Matt. 5:14-16).

Behalwe hierdie Christenskole, het huisskole ook ontstaan as alternatief vir openbare skole. Laasgenoemde skole het duidelik ontevredenheid, teleurstelling en ontnugtering by sommige ouers in die hand gewerk. **Louw** (1992:363) wys daarop dat openbare skole beskou is as skole wat anti-Christelike lesmateriaal en anti-Christelike onderwys verskaf. Sommige openbare skole tree in stryd met die Christelike opvoeding van die ouerhuis op. Dit lei tot spanning tussen ouer en kind - wat versteurde verhoudings tot gevolg kan hê. **Louw** (1992:363) sluit hierby aan wanneer hy sê:

"Navorsers beraam dat tussen 65% en 90% van alle huisskoolouers juis om dié rede huisskole bedryf"

(**Louw** 1992:363).

2.4.4 Samevatting

In die V.S.A. is daar dus in openbare skole van 'n Bybel- na 'n gesekulariseerde benadering beweeg a.g.v. 'n veranderde plurale samelewing - d.w.s. van teokrasie na sekularisasie.

Dat daar duidelike ontevredenheid met die openbare skole oor hierdie verskynsel is, kan gemeet word aan die snelle, toenemende oprigting van Christen- en huisskole. Alhoewel die openbare skole 'n gesekulariseerde benadering volg, kan die afname van norme en waardes by kinders nie net voor die

deure van die openbare skole gelê word nie. Die ouerhuis, sowel as die kerk as opvoedkundige instansies, behoort 'n rol te speel in die godsdienstige opvoeding van die kind. Duidelike norme en waardes sal by laasgenoemde instansies aan die kinders voorgehou moet word om hul sodoende te begelei tot verantwoordelike volwassenheid. Geen kind kan egter in 'n oorbeskermende omgewing grootgemaak word nie, want opvoeding vind nie in 'n lugleegte plaas nie. Dat die kind 'n samelewingsproduk is waar toevallige sowel as direkte leer plaasvind, kan duidelik opgemerk word by die Amerikaanse kind. Dié kinders, volgens Du Toit (1991:15), in Christenskole in die V.S.A. word nie gevrywaar van beïnvloeding van buite nie:

"'n Verdere probleem, soos blyk uit 'n ondersoek van die Association for Christian Schools International, is dat leerlinge in baie Christenskole ook maar deel word van die sogenaamde populêre kultuur en dikwels dieselfde tipe gesindhede en waardes openbaar as leerlinge in openbare skole."

'n Skynbare afleiding wat ook gemaak kan word, is dat die behoeftes (geborgenhed, vastigheid e.a.) van die kind in openbare skole ondergeskik is aan publieke mening. Opvoedkundiges deur die eeue heen bepleit dat die kind se behoeftes moet saamval met sy ervaringsveld. Soos blyk uit die hofsake, gaan dit eerder om te verhoed dat godsdiensvryheid bedreig word. Die beginsel van demokrasie word vryelik toegepas, ter wille van individuele vryheid. Hierdie verabsoluting van die vryheidsbeginsel geniet hoë prioriteit in die V.S.A. Met hierdie uitgangspunt word die kind opgevoed tot volwassenheid. Dat so 'n uitgangspunt ook negatiewe gevolge kan meebring, indien hierdie vryheid nie met verantwoordelikheid gepaard gaan nie, is duidelik te bespeur in die Amerikaanse kind:

"'n Gebrek aan dissipline is een van die ernstige probleme waarmee Amerikaanse skole te doen het. Dit hang saam met 'n algemene oorboordgoot van alle bande en beperkinge in die gemeenskap" (Meyer 1990:145).

Afgewaterde godsdiensonderrig waarvan daar in die V.S.A. sprake is, kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die staat se siening dat daar 'n skeiding moet wees tussen kerk en staat en die onbetrokkenheid van die ouergemeenskap. Dit skynook asof die gedesentraliseerde stelsel, waar elk van die 50 state outonoom is oor onderwys, nie kon slaag om in sommige state 'n bevredigende, aanvaarde sillabus vir godsdiensonderwys daar te stel nie.

Aangesien godsdienstige pluralisme al lank in Amerika bestaan, sou 'n mens kon verwag dat verdraagsaamheid en sensitiwiteit t.o.v. ander godsdienste en godsdienbeskouinge, op die hoogste vlak tot uiting sou kom.

2.5 NAMIBIË

2.5.1 Demografiese tendense t.o.v. religieë/godsienste in Namibië

Bylae 2.6 dui die persentasie Christelike geloofsgemeenskappe, soos gereflekteer in die Namibiese konteks, aan. Dit blyk duidelik dat 80%, d.w.s. die oorgrote meerderheid van die Namibiese bevolking, Christelik is (vgl. bylae 2.6). Uit die tabel blyk dit ook verder dat die Lutherane (50%) die grootste deel van hierdie groep uitmaak. In vergelyking hiermee, word 30% verteenwoordig deur ander Christelike denominasies. Uiteraard is dit nie net die ontleding van bogenoemde demografiese voorstelling wat Namibië as Christelik aantoon nie. Hierdie feit is ook bevestig op 'n kerk-

Education (voortaan RME) in Julie 1991 (Research report 1993:D-6).

Wanneer die geloofsaspek in Namibië aangeraak word, is dit noodsaaklik om daarop te let dat binne die Christelike geloof die Afrika-tradisie ook 'n rol speel. Uit 'n populasiestatistiek van 1991, blyk dit dat 74% van die totale bevolking van 1,520,000, uit etniese groepe bestaan. Die grootste etniese groep in Namibië is die Ovambo's wat 50% uitmaak, gevolg deur die volgende groepe: die Kavango's 10%, en die Herero's en die Damara's elk ongeveer 7% (Hoffman et al. 1993:781). 'n Konfliksituasie tussen Afrika-tradisie en dié van die Christelike tradisie kan ontstaan. So 'n insident is duidelik geïllustreer by 'n vakvergadering in Okamatapati waar in vakadviseuse betrokke was. Op dié vergadering is byvoorbeeld vrae geopper oor die Herero-tradisie (Heilige-vuur tradisie) versus die Christelike perspektief (Research report D-6).

2.5.2 Kontemporêre ontwikkeling van die godsdiensonderwys-model

Vervolgens sal ondersoek ingestel word of die godsdiensonderwys wat tans in Namibië aangetref word hoofsaaklik Christelik georiënteerd is.

Die godsdiensonderwysmodel wat tans in Namibië geïmplementeer is, kan as multi-religieus beskou word. Die rede vir so 'n benadering word deur Lombard et al. (1991:1) soos volg gestipuleer:

"... it is quite likely that teachers at Government schools may have learners from religious backgrounds very different to their own. This does not only mean that there could be a mixture

of denominations, such as Lutheran, Reformed, Pentecostal and Catholic, but also a variety of the world's larger religions, such as Islam and Hinduism. There may also be learners belonging to no religious group at all."

Volgens die ICRSA (1992:37) gaan dit in Namibië om die persoonlike groei van leerlinge. Vanweë negatiewe ervaring van die vroeëre enkelvoudige benadering tydens die Koloniale bewind onder Suid-Afrika, geniet alle godsdiensgroepe dus gelyke beregtiging in die multi-religieuse benadering.

Die benadering dat geen enkele godsdiens voorrang geniet nie, veroorsaak dat godsdiensonderwys voortaan nie meer as Bybelonderrig bekend sou staan nie. **Kotzé** (1987:199) wys daarop dat Bybelonderrig 'n verpligte, nie-eksamenvak by alle staatskole in SWA/Namibië was. Tydens die periode van aanbieding, is die vak beskou as;

- 'n konserwatiewe ideologie;
- 'n Christelik-nasionale indoktrinasië;
- 'n "empty-vessel"-didaktiek (**Lombard** 1991:2);
- asook om apartheid te vestig (vgl. **Lombard** 1991:2; Research report 1993:C-2).

Behalwe hierdie beskouing oor Bybelonderrig, het verskeie ander faktore ook daartoe bygedra dat daar na 'n ander godsdiensmodel oorgeslaan is. Hieronder ressorteer die volgende:

- bepalinge, riglyne en uitgangspunte op makro- (staat) en mesovlak (kerk);
- lesse uit Afrika;
- algemene beklemtoning van sekere waardes (eerlikheid, regverdigheid, e.a.);

- en die besef dat vir 'n nuwe Namibië meer etiek as 'n konfessionele inhoud vir godsdiensonderwys benodig word.

Binne nege maande na Namibië se onafhanklikheid, was 'n nuwe sillabus vir slegs Grade 8-10 (Junior Sekondêre fase) beskikbaar. Dit kan toegeskryf word aan die nuwe regering se siening dat die hele opvoedkundige sisteem, ook die plek van godsdien in die openbare onderwys, hersien en verander moet word om by die behoeftes van 'n nuwe nasie aan te pas. Hierdie verandering t.o.v. die Namibiese sillabus het met 'n dramatiese wegbreek van die ou model gepaard gegaan (ICRSA 1992:79).

Op makrovlak is statutêr, volgens die konstitusionele grondwet bepaal dat Namibië 'n sekulêre, demokratiese staat is (Ackerman 1991:2). Lombard (1991:3) wys daarop dat die staat basiese, menslike regte sowel as godsdiensvryheid onderskryf. Hierdie uitgangspunt word bevestig indien die Namibiese grondwet in oënskyn geneem word. Hier is veral artikels 10 en sekere gedeeltes van artikel 21 van belang, wat soos volg lui:

"Article 10 Equality and Freedom from Discrimination

- (1) All persons shall be equal before the law.
- (2) No persons may be discriminated against on the grounds of sex, race, colour, ethnic origin, religion, creed or social or economic status.

Article 21 Fundamental Freedoms

(1) All persons shall have the right to:

- (a) freedom of speech and expression, which shall include freedom of the press and other media;
- (b) freedom of thought, conscience and belief, which shall include academic freedom in institutions of higher learning;
- (c) freedom to practise any religion and to manifest such practice"

(Ackerman 1991:8, 13).

Lombard (1991:3) belig ook die woord "sekulêr", deur daarop te wys dat die woord nie as neutraal of opponerend m.b.t. godsdiens gesien moet word nie. So 'n beskouing is nie haalbaar in Afrika en ook in die post-moderne denke nie.

Behalwe hierdie statutêre bepalings het die ministerie van onderwys ook duidelike riglyne aan die godsdienskurrikulumkomitee deurgegee. Onder andere het die riglyne uitgespel dat die nuwe godsdiensonderwys beslis nie die ou Bybelonderrig moet wees nie; en dat die konstitusie van die land, sowel as die godsdiensrealiteite, ernstig in ag geneem moes word.

Met inagneming van bogenoemde faktore wat skynbaar die meeste gewig by die opstel van 'n nuwe sillabus gedra het, het lesse uit Afrika ook sy merk gelaat. Hieronder is:

- 'n nie-konfessionele benadering;
- gebruikmaking van 'n span deskundiges in die teoretiese en praktiese veld vir kurrikulumontwikkeling;
- 'n breë godsdienstige perspektief, gebaseer op 'n intergeloofbenadering;
- en lewensverwante fokus op ervaring e.a. (Lombard 1991:3).

Tans realiseer die nuwe godsdiensonderwys nog net in die Junior Sekondêre fase - Graad 8-10, wat geleidelik vanaf 1991 ingevoer is. Aan graad 1-7 (die primêre skool) word nog aandag geskenk. Vir graad 11-12 (Sekondêre skool) sal vanaf 1994 voorsiening gemaak word. Al drie fases se godsdiensonderwys sal nie onder een naam ressorteer nie. Dit sal soos volg voorkom:

Graad 1-7	"Religious Education"
Graad 8-10	"Religious and Moral Education" en
Graad 11-12	"Religious Studies"

(Persoonlike gesprek met prof. Lombard Maart 1993).

Die verskillende benaminge kan skynbaar toegeskryf word aan die verskillende doelstellinge t.o.v. die aard van godsdiensonderwys. Dat daar 'n definitiewe verskil tussen die Primêre en Junior Sekondêre fase moet wees, is duidelik op 'n kurrikulumvergadering van 25 Januarie 1993 gekonstateer. **Kotzé** (1993:1) druk die mening van die komitee soos volg uit:

"The Junior Secondary paradigm based on learner choices and self activity, assuming the learner's relative maturity and capability to handle independent opinions, will not be suitable for the primary school."

Met dié dat slegs "Religious and Moral Education" al in die Namibiese skole geïmplementeer is, beteken dit nie dat die ander fases (Graad 1-7 en 11-12) ook RME ontvang nie -paradoksaal of nie, maar hulle ontvang nog steeds Bybelonderrig wat op die Kaaplandse Onderwysdepartement-sillabus geskoei is. Dit is ook belangrik om daarvan kennis te dra dat Namibië 'n godsdiensonderwysmodel van Cambridge (Engeland) verkry het, asook die nodige toestemming om dit te wysig volgens die behoefte van die Namibiese gemeenskap (persoonlike gesprek met prof. Lombard Maart 1993).

In die vergadering waarna reeds verwys is en wat op 25 Januarie 1993 plaasgevind het, is hoofsaaklik probleme geopper waarmee die RME-komitee worstel m.b.t. die BETD (Basic Education Training Department). Hier is die voorlopige opvoedkundige posisie van BETD, sowel as die paraatheid van die leerkragte wat die vak sal aanbied, bespreek. Kortliks behels die plek van die BETD dat die vak, wat 'n vereiste is, moet saamhang:

- met die ontwikkeling van die kind;
- dat die skool 'n opvoedkundige rol sal vertolk, en nie die verlengstuk van die kerk sal wees nie;
- dat daar een kernsillabus sal wees waar die kind se geloofsgroei in aanmerking geneem sal word;
- kerke moontlik gevra sal word om op plaaslike vlak materiaal rondom temas van die kernsillabus te verskaf.

Die inhoud sal ook hoofsaaklik die volgende insluit:

- die gebruik van die Bybel;
- beklemtoning van die narratiewe element;
- beklemtoning van die ekumenies en nie ideologiese;
- 'n verbod op proselitering;

- 'n beklemtoning van die ervaringsgerigtheid en die eksperimentele.

Ten opsigte van die leerkragte, sal slegs diegene wat daarvoor opgelei is, die vak onderrig. Hierdie opleiding geskied reeds op tersiêre vlak (persoonlike gesprek met prof. Lombard 1993; BETD vergaderingsverslag 1993).

Die Junior Sekondêre fase wat nie verpligtend is nie, is 'n meer kind-gesentreerde proses, met die klem op die ontwikkeling van interaktiewe leervaardighede (ICRSA 1992:79). Die leerlinge lewer 'n bydrae deur kwartaalliks 'n selfgekoose taak in te dien. Hierdeur wil die sillabus poog om die leerders aan te moedig om ander se godsdienstige oortuigings te respekteer, en sy eie ten volle te geniet (Learner's provisional textbook 1991:1). In dié fase is die leerkrag die fasiliteerder wat probleme aan die klas stel, sonder die verskaffing van antwoorde. Alhoewel dit die leerder se plig is om self oplossings te probeer vind, is die leerkrag teenwoordig om probleem-oplossing-strategieë te ontwikkel (Teacher's Package 1991:1). Hierdie fase word ook beskou as 'n fase waarin kreatiwiteit ontwikkel kan word. In die fase word vier areas van religieuse en morele belang aangetref, nl.:

- persoonlike waardes (o.a. verantwoordelikheid),
- interpersoonlike verhoudings (hantering van basiese verhoudings),
- nasionale verantwoordelikheid (o.a. hoe om 'n goeie burger te wees) en
- internasionale vraagstukke (o.a. politieke en ekonomiese sisteme)

(ICRSA 1992:79).

Kotzé (*Korrespondensiestuk*, 1993) wys daarop dat die kurrikulum as 'n proses-kurrikulum¹ beskou kan word, aangesien dié nie deur die tradisionele proses van geselekteerde verteenwoordigende skole gegaan het vir vervanging van leerinhoud en verfyning daarvan nie. Tog is dit so ontwerp dat almal geakkommodeer kan word. Die rede waarom daar 'n begin gemaak is met die implementering van so 'n kurrikulum by Graad 8-10, kan volgens Lombard (persoonlike gesprek Maart 1993) toegeskryf word aan die volgende:

- die gemiddelde ouderdom van sommige leerlinge strek skynbaar in sommige skole tot die ouderdom van 26;
- baie leerlinge in die fase is dus al kategete;
- die didakties-verantwoordbaarheid is in aanmerking geneem deur te let op die psigologiese ontwikkelingsfases van die kind.

T.o.v. "Religious Studies" vir Graad 11-12, sal dié vak 'n keuse eksamenvak wees, waar die klem hoofsaaklik sal val op lewensvaardighede (persoonlike gesprek met prof. Lombard Maart 1993).

Dit is ook nodig dat kennis gedra moet word dat die RME gepaard gaan met 'n leerkragpakket en 'n leerlingvoorsieninghandboek. 'n Navorsingsproses wat in drie fases sou geskied om RME in skole te monitor, was na slegs een fase nl. kontaknavorsing afgehandel. Intussen het dié proses tot stilstand gekom a.g.v. 'n gebrek aan fondse. As gevolg hiervan, is fases 2 (vraelyste) en fase 3 (stigting van werkswinkels) nog nie afgehandel nie. Positiewe uitvloei-sels van fase een, was die saamtrek van 'n kerkkonsultasie

1 Onder proses-kurrikulum word verstaan dat nuwe leerstof onmiddellik in alle staat- en staatsondersteunde sekondêre skole geïmplementeer is.

in Julie 1991, en 'n konferensie van die "Christian Teachers Association" (Research report February 1993).

2.5.3 Problematiek

As gevolg van die feit dat slegs Graad 8-10 'n nuwe godsdiensonderwys volg, en die vak ook nog in sy kinder-skoene is, is die identifisering van probleme moeilik.

Nogtans kon die blykbaar steeds verkeerde ingesteldheid t.o.v. dié vak opgemerk word in gesprekke met leerkragte en uit die navorsingsverslag van 'n vergadering wat in September 1992 te Kavango gereël is. Probleme word op die volgende wyses gemanifesteer:

- groot kommer heers dat RME-leerkragte na willekeur aangestel word;
- die vak word steeds as "stopvak" beskou;
- die vak word hanteer deur leerkragte wat nie akademies toegerus is nie;
- sommige leerkragte wat die vak aanbied, se gedrag is moreel en eties strydig met dit wat aan die kinders geleer word;
- die vak ontvang "afskreeptyd" in die skoolkurrikulum, deurdat eksamengerigte vakke steeds voorkeur bo nie-eksamengerigte vakke geniet.

2.5.4 Samevatting

Ndeikwila et al. (1993:C-2) het met die samekoms vir "Church Consultation on RME" duidelik laat blyk dat die kerk 'n inspraak wil hê t.o.v. RME, en dat kerke ook in die toekoms 'n sterker geloofsrol in die leerling se lewe sal aanwakker. Hieruit kan afgelei word dat die kerk erken dat die taak in die verlede verwaarloos is.

Die verkeerde gesindhede wat by sommige leerkragte t.o.v. die vak geopenbaar word, kan moontlik toegeskryf word aan die vinnige verandering aan die inhoud van die sillabus. 'n Verandering moet nie as 'n skokgolf beleef word nie. Al is 'n benadering hoe effektief, vernuwing beteken verandering of wysiging van ou, bestaande ordes. Almal (leerkragte, leerlinge, skoolhoofde, ouers en kerke) het tyd nodig om uit die bestaande orde te groei.

Verblydend is egter die leerlinge se positiewe en aktiewe deelname aan lesgebeure, wat met die temas saamhang. Die invloed van die Konstitusie, wat duidelik die aard van die godsdiensonderrig bepaal het, is gevolglik ook waarneembaar (Persoonlike waarneming Maart 1993).

Die kurrikulering word beskou as 'n nimmereindigende proses wat gedurig hersien moet word, waar almal inspraak kan lewer en 'n navorsingsproses tot gevolg moet hê vir gedurige evaluering. Navorsing moet nie uit kurrikulum voortvloei nie, maar moet vooraf gegaan word deur 'n proses en deurlopend geskied.

Dat in RME ook op die sielkundige ontwikkelingsstadium van die kind aandag gegee is, is positief. Indien die kind se religieuse ontwikkeling ook in ag geneem is, sou probleemareas moontlik verminder word. Aan hierdie aspek word daar blykbaar min aandag gegee.

Alhoewel die sillabus van RME ruim voorsiening maak vir individuele aandag, is daar nie gelet op die gestremde leerling in die hoofstroom of spesiale skole nie. Dit word aanvaar dat die leerkragte sulke leerlinge sal kan hanteer. Tog moet daar gewaak word teen so 'n beskouing. Dit kan algemeen aanvaar word dat leerlinge met verskillende behoeftes nie aan dieselfde didaktiese werkswyse blootgestel

word nie. Dit kan nie net aanvaar word dat alle leerkragte in staat is tot identifisering en hulpverlening aan kinders wat spesiale onderwys verlang nie.

2.6 VERGELYKING TUSSEN DIE VIER MODELLE

Uit die voorafgaande blyk dit dat Engeland en Namibië, 'n multi-religieuse benadering volg. In hierdie twee lande gaan dit nie net oor 'n multi-religieuse benadering waar die klem op gelyke beregtiging val nie, maar 'n hoë premie word ook geplaas op die persoonlike groei van leerlinge. Verbasend is egter die hoofsaaklik enkelvoudige-benadering van Duitsland in 'n multi-religieuse samelewing.

Opmerklik is dat al vier modelle se godsdiensonderwys bepaal word deur die spesifieke land se konstitusie. Godsdiensonderwys in Duitsland, Engeland en Namibië is wetlik verplig (behalwe vir persone met gewetensbesware), en in Amerika se staatskole word godsdiensonderrig glad nie aangebied nie.

Uit die bespreking van die vier lande, blyk dit dat daar by almal 'n ontwikkeling in godsdiensonderwys plaasgevind het, a.g.v. 'n veranderende samelewing wat pluraal en gesekulariseerd geraak het. 'n Veranderende samelewing vereis dat die benadering t.o.v. godsdiensonderwys ook behoort te verander, indien stagnasie teëgewerk wil word. Al vier het van 'n enkelvoudige na 'n veranderde benadering in openbare skole beweeg. Duitsland het egter, nieteenstaande sy plurale gemeenskap, by 'n enkelvoudige benadering gehou.

Soos die samelewings in die onderskeie lande 'n gedaante-verwisseling ondergaan het, is behoeftes ook geskep wat veranderings op die gebied van godsdiensonderwys genoodsaak het. Hierdie veranderings het meegebring dat die onderwys behoort te verander om dinamies te bly. Tog blyk dit dat,

soos reeds vermeld by die onderskeie lande se samevattings, dié veranderings - ook didaktiese afwyking t.o.v. die didaktiese verskynsel gelaat het. Geyser (1980:19) voer egter aan:

"We know now for personal experience that change is ineluctable and its entry beset by problems."

Ten opsigte van godsdiensonderwys behoort Bybelkundige opvoeders daarvan bewus te wees dat die "ego van verandering" kenmerkend van die Bybel is. Gevolglik kan veranderings maklik by diegene verwerk word. Veranderings moet egter opvoedkundig verantwoordbaar wees, aangesien foutiewe veranderings 'n verlamende effek op die opvoedeling kan hê, met blywende skade op weg na sy volwassenheid.

Veranderings wat egter skynbaar in die V.S.A. aangetref word, kan kinders heeltemal laat ontspoor. Hierdie verkeerde lewens- en wêreldbeskouing onder sommige leerlinge in die V.S.A. kan moontlik daaraan toegeskryf word dat weinig of min aandag aan die moreel-eties-godsdienstige vraagstukke vanuit die kind se beleweniswêreld gegee word.

Alhoewel desentralisasie in 'n groot mate in alle lande se godsdiensonderwys gereflekteer word, blyk dit dat daar steeds onaangesproke behoeftes en nie-genoegsame leidinggewing by leerlinge sowel as leerkragte voorkom.

Die skynbare godsdienstvraagstukke wat by die lande manifesteer, sal aangespreek moet word. Uit die V.S.A. en Engeland kon sekere lewenslesse geleer word: as godsdienstvraagstukke onopgelos bly, kan dit moontlik daartoe lei dat die openbare skole leerlinge sal verloor en dat meer privaat- en huisskole gestig word.

Moontlike oplossings wat oorweeg kan word om vraagstukke in die onderwys aan te spreek, kan die volgende insluit:

- dat elke openbare skool sy spesiale etos moet hê wat sy samelewings- en omgewingsbehoefte weerspieël;
- die godsdiensonderwys didakties verantwoordbaar moet wees;
- deeglike, bekwame en toegewyde vakkeners vir doeltreffende leiding vanaf makro- tot mesovlak;
- parate en besielende leerkragte en hernude, konsekwente betrokkenheid deur sommige ouers en kerkgenootskappe by die kind se geestelike ontwikkeling.

HOOFSTUK 3

SUID-AFRIKA SE SITUASIE

3.1 INLEIDENDE OPMERKINGS

In hoofstuk twee is daar aandag gegee aan godsdiensonderwys in geselekteerde internasionale samelewingsituasies. In hierdie hoofstuk sal godsdiensonderwys in Suid-Afrika onder die loep geneem word.

Die begrippe sal nie weer omskryf word nie, aangesien dit reeds volledig in hoofstuk een behandel is.

Ten opsigte van die Suid-Afrikaanse situasie sal ook, soos in hoofstuk twee gelet word:

- op die demografiese tendense t.o.v. die verskillende religieë/godsdiensdienste;
- die historiese ontwikkeling van die Suid-Afrikaanse model;
- die problematiek;
- 'n samevatting.

Wat egter in hoofstuk drie sal voorkom, is vernuwingstrategieë wat slegs terloops in hoofstuk twee aangeraak is. Laasgenoemde aspek was saam met die historiese en kontemporêre ontwikkeling van godsdiensonderwys by die geselekteerde internasionale onderwysmodelle geïnkorporeer.

3.2 DEMOGRAFIESE TENDENSE TEN OPSIGTE VAN DIE VERSKILLENDE RELIGIEË/GODSDIENSTE IN SUID-AFRIKA

In Bylae 3.1 blyk dit dat, vanaf 1960 tot en met die laaste sensus (1991), die oorgrote meerderheid Suid-Afrikaners tot die Christendom behoort het. Vanaf 1980 egter neem die ver-

skillende Christelike denominasies toe. Binne die Christendom word 'n verskeidenheid vertakkinge aangetref wat met groot omsigtigheid hanteer moet word.

Dit blyk verder dat, met die invoering van die Christelik-nasionale onderwysbeleid in 1967,¹ verskillende religieë/godsdienste alreeds in Suid-Afrika aangetref is, alhoewel dié godsdienste in die minderheid was.

Malan (1980:43) het egter reeds in 1980 beklemtoon dat die sensus nie die innerlike gesindheid van die respondente weergee nie. Daarom moet daar gewaak word teen die versoeking om 'n dominante godsdienst te identifiseer, sowel as die oorskatting van statistiese syfers.

By 'n Nasionale Inter-Geloof Konferensie ("National Inter-Faith Conference") wat in Pretoria gehou is (22-24 November 1992), is die standpunt gehuldig dat die getalle-oorwig van in Suid-Afrika gelei het tot:

"... discrimination against other religions (eg. non-recognition of religious leaders as state marriage officers, no permission for certain religious groups to own land, little freedom to criticise the government, etc"

(*South African Outlook* 1992:179).

Van Niekerk (1990:589) wys daarop dat, alhoewel die statistiek oor die Christelike geloof goed lyk, die prentjie, indien 'n mens die praktyk bekyk, minder rooskleurig is.

1 Dit is noodsaaklik vir kennisname dat met die Christelik-nasionale onderwysbeleid in 1967, nie na Christelik Nasionale Onderwys verwys word nie. Eersgenoemde is 'n **wet** wat na 1948 geïmplementeer is, terwyl laasgenoemde 'n poging van ouers voor 1948 was om Christelike onderwys aan hulle kinders te verskaf.

Ook wil dit voorkom of die invloed van die evangelie in Suid-Afrika 'n laagtepunt bereik het.

Nieteenstaande bogenoemde uitlatings m.b.t. die Christelike geloof, is godsdiensonderwys steeds geskoei op 'n enkelvoudige benadering waar die Christendom voorrang geniet, a.g.v. die oorgrote aanhang in die land.

3.3 SUID-AFRIKAANSE GODSDIENSONDERWYSMODEL

3.3.1 Historiese ontwikkeling

Uit die demografiese tendense t.o.v. die geloofsaspek in Suid-Afrika, blyk dit duidelik dat religieuse pluralisme 'n werklikheid in Suid-Afrika is - 'n stelling wat ook deur die *South African Outlook* (1992:179) bevestig word:

"South Africa is a religiously pluralistic society - and has always been so - but since 1948 the Nationalist Party governed it as a 'Christian country'."

Hierdie religieuse pluralisme word egter nie gereflekteer in die model wat tans in die godsdiensonderwys in staatskole gevolg word nie. Tans is die benadering wat in godsdiensonderwys in dié skole in Suid-Afrika gevolg word, steeds 'n enkelvoudige benadering, waar slegs een religie nl. die Christelike godsdiens, erken word.

Die godsdiensonderwys in Suid-Afrika neem verskillende gestaltes in staatskole aan (soos reeds vermeld in hoofstuk 2). As verpligte nie-eksamenvak staan dié vak as Bybelonderrig of Godsdiensonderrig bekend, afhangende van die verskillende onderwysdepartemente se eiesoortige benaminge. In hoofstuk een is by die omskrywing van Bybelonderrig/ Godsdiensonderrig aangedui dat daar nie duidelikheid bestaan

oor wat presies die verskille tussen hierdie twee benaminge is nie. In watter gestalte dit ook al beoefen word, gaan dit steeds om 'n omvattende strategie van onderwys wat met 'n leerling op pad is na 'n onderwysdoel (Venter 1988:8).

Indien die godsdiensonderwys in Suid-Afrika onder die vergrootglas geplaas word, skyn dit asof dié onderwys altyd in 'n gunstige posisie was. Rose en Tunmer (1975:113) wys daarop dat vanaf die vroegste wit nedersetting aan die Kaap tot op hede godsdiensonderwys nog altyd 'n spesiale plek in die staatskole ingeneem het, maar nie noodwendig onderrig in die Christelike geloof beteken het nie. Dit was slegs 'n Calvinistiese poging om leerlinge tot die Christendom te bekeer of die vertroeteling van die geloof van hulle wat alreeds daarop aanspraak gemaak het dat hulle Christene is, eerder as ware Godsdiensonderrig.

In die begin was opvoeding vir blankes onder beheer van die Nederlandse Gereformeerde Kerk en is dit sterk beïnvloed deur die Sinode van Dordt (1618:1619). Voorstelle dat Godsdiensonderrig buite skoolure gegee moes word, is sterk teengestaan, soos enige poging om sekulêre skole tot stand te bring wat nie onder die strenge beheer van die Kerk staan nie.

Swart leerlinge het ook baie jare lank Christelike onderrig ontvang, want voor die oorname van "Bantoe-onderwys" deur die staat, was sendingskole die oorheersende opvoedingsinstansies. Onder die Britse koloniale regering het die Christensendelinge en leerkragte probeer om die "heidense" Afrikakultuur met die Christendom te vervang. By sending-skoolleerkragte het die verwagting ontstaan dat leerlinge afstand van hulle geloof en die beoefening daarvan moet doen - en die nuwe Christelike geloof/evangelie moet oorneem.

Die **ICRSA** (1992:104) wys op die godsdienstebeleid van staatskole in Suid-Afrika. In die twintigste eeu word die beleid steeds gebaseer op die twee gedagtes wat deur die sending-skole uitgedra is, nl.

dié van 'n Christelike bekeringsevangelie, en werkevangelisasie.

Alhoewel daar nooit sprake was van die akkommodering van ander religieë in die vroeë godsdiensonderwys nie, beteken dit nie dat die diversiteit van die Christelike denominasies nie erken is nie. Dit blyk dat dit vir die staat problematies was om te bepaal watter Christelike doktrine (dogma) gekies sal word vir die doel van Godsdiensonderrig in die skole. Reeds in 1913 is afgevaardigdes van die belangrike Protestantse denominasies in Suid-Afrika deur die Kaapse Provinsiale Raad genader om 'n sillabus vir Godsdiensonderrig saam te stel (Komitee van Christelike predikers). Die Leerkragte Assosiasie van die Kaapse Provinsie het kopsie gemaak, aangesien die sillabus nie op opvoedkundige gronde gebaseer is nie. Die gevolg was dat die Provinsiale Raad besluit het dat die Christelike doktrine (dogma) in openbare skole aangebied moes word.

"Although a 'conscience clause' was included to allow pupils or teachers of other faiths to be excused, this decision indicated that state schools were committed to extending the work of Protestant missions in South Africa"

(**ICRSA** 1992:105).

Die religieuse verskeidenheid binne Suid-Afrika is vanaf 1948-1966 in sekere skole in ag geneem. Daarna is dit genegeer en eers in 1991 in geselekteerde skole van die Departement Onderwys en Kultuur erken (vgl. 1.1.2.1).

"Certain compromises were made with the diverse religious reality of South Africa. For example, 'Indian' schools in Natal, initially allowed to teach Hinduism, Islam or Christianity, were switched in 1966 to a 'Syllabus for Right Living'"
(ICRSA 1992:105).

Oor die algemeen is daar egter geen voorsiening in staatskole gemaak vir die onderwys van ander religieuse tradisies as dié van die Christendom nie.

Hoewel die kerk in die begin 'n oorheersende rol in die onderwyssake gespeel het, het hy met verloop van jare sy steun aan 'n stelsel van staatskole toegesê en vandag word die onderwys ten volle as staatsfunksie erken (Badenhorst 1966:18).

Met die bewindsaanvaarding van die Nasionale Party in 1948 is Godsdiensonderrig se plek in die skool onvoorwaardelik aanvaar en sy bestaansreg wetlik gefundeer (Kotzé 1982:43). Die eerste beginsel van die Wet op Nasionale Onderwysbeleid lui dan ook soos volg:

"In die staat- en provinsiale skole moet die onderwys 'n Christelike karakter hê. Die geloofsoortuiging van die ouers en leerlinge moet egter eerbiedig word wat betref godsdiensonderrig en godsdienstige plegtighede"

(Venter 1988:131).

Hieruit kan afgelei word dat die aanbieding van godsdienstvakke op skool gewaarborg is, sowel as die erkenning van geloofsandersdenkendes d.m.v. dié dogmaklousule. Die doel van die dogmaklousule word goed belig deur Van der Westhuizen (1974:40). Hy wys daarop dat dié insluiting te

doen het met die aard van godsdiensvakke (aanbieding van geloofsleer) in die openbare skole. Aangesien laasgenoemde skole deur leerlinge van verskillende kerkgenootskappe besoek word, word hulle blootgestel aan gesamentlike geloofsopvoeding in een klas. Hierdie klousule vereis dus dat daar 'n 'neutrale' geloofsleer in die skole moet wees, wat vry van alle persoonlike belydenis. Die huidige staatskool mag geen bepaalde kerklike, eie of dogmatiese belydenis aanbied nie. Die oordra van 'n bepaalde dogma word verder verskraal deurdat godsdiensonderwys slegs deur die betrokke skool se onderwyspersoneel aangebied moet word. Geen kerkleier of ander kenners mag die vak aanbied nie. Kerkleiers e.a. mag egter by godsdiensbyeenkomste optree, maar hulle mag nie dié geleentheid omskep vir die verkondiging van hul betrokke dogma nie.

Summers (1992:22) wys ook daarop dat, met staatsbeheer van die onderwys vir alle sektore van die bevolking, Christelike onderrig nie laat vaar is nie. Dit is behou in die vorm van daaglikse aanbidding en Godsdiensonderrig. Die Christelike geloof het een van die pilare geword van die staat se opvoedingsstelsel met die daarstelling van die beleid van Christelik-nasionale onderwys (CNO) in 1948 (**Barnard** 1978:147). Die doel van die onderwys word deur **Barnard** (1991:14) soos volg saamgevat:

"Die doel met Christelike onderwys is in 'n neutredop die onderwysende opvoeding wat die kind lei tot verantwoordelike dissipelskap van God as volwaardige burger van sy Koninkryk."

Die tradisionele Bybelonderrig/Godsdiensonderrig vind steeds op Christelike grondslag plaas, alhoewel Suid-Afrika 'n multi-kulturele gemeenskap is. Hoewel die vryheid van godsdienstige groeperinge deur die huidige grondwet gewaar-

borg word, is die regering openlik Christelik (Amptelike Jaarboek Suid-Afrika 1992).

Die onderwys hang saam met die konstitusie (grondwet) van die land en die regulasies in staatskole moet hieraan gehoor gee. Voor 1990 was openbare skole in die R.S.A. aan die beginsel van afsonderlikheid onderworpe. Hierdie segregasiebeleid word dan ook duidelik uitgebeeld in die verskillende godsdiensonderwyswette en regulasies met betrekking tot die verskillende bevolkingsgroepe.

"Indiërs": Wet 61 van 1965

"Blankes": Wet 39 van 1967

"Kleurlinge": Wet 47 van 1967

"Swartes": Wet 90 van 1979

(vgl. **Malan** 1980:43).

Die enigste kultuurgroep in die R.S.A. vir wie daar nie 'n bepaling vir godsdiensonderwys is nie, is die Joodse gemeenskap (vgl. **Van der Walt** 1982:44). Toestemming is egter aan Joodse skoliere verleen om Joodse Studies gedurende godsdiensonderwysperiodes te ontvang. Die Moslemgemeenskap kan godsdiensoefening en godsdiensteer (dogma) (die sogenaamde skeduleskole tydens skoolure op Vrydae) bywoon by 'n moskee wat die naaste aan die skool geleë is (**Barnard** 1981:86-132).

Van der Walt (1992:15) beklemtoon die volgende met betrekking tot die godsdiensonderwys vir ander bevolkingsgroepe:

"Op verskillende wyses is die CNO-gedagte ook uitgebrei na die onderwys van die nie-blanke bevolkingsgroepe van die land, wat op die een of ander stadium almal onder die beheer en toesig van die sentrale landsregering gebring is."

Jennings (1977:12) wys egter daarop dat die uitdra van die Christelik-nasionale lewenswyse deel uitmaak van die goue reël in Matteus 7:12:

"Alles wat julle wil hê dat die mense aan julle moet doen, moet julle ook aan hulle doen."

Die skrywer se siening word verder deur homself gemotiveer as hy die volgende konstateer:

"The implementation of the Christian-national view of life is therefore held to be the condition to ensure the future, peace, liberation and prosperity of all the races which at this stage are yet included in the one national state of the Republic of South Africa, for also in South Africa only one principal must obtain: Soli Deo Gloria."

Die uitgangspunte van Van der Walt en Jennings wys op die ooreenstemming in die onderskeie onderwysdepartemente met betrekking tot:

(i) Gewetensklousules

Volgens die klousule moet ouers en leerlinge se geloofsoortuigings eerbiedig word. Dit bring mee dat geen leerling verplig mag word om Godsdiensonderrig of godsdienstige plegtighede by te woon nie. Enige kind wie se ouers skriftelik daarom aansoek doen dat hulle kinders van dié geleentheid verskoon word, hoef nie die daaglikse openingsplegtigheid of Godsdiensonderrig by te woon nie.

(ii) Tydsduur van die godsdiensteriode en godsdienstige plegtigheid

Bogenoemde tydsaspek moet op 'n verantwoordbare wyse in periodes ingedeel word.

(iii) Aard en doel van Godsdiensterig

Bybelonderrig is 'n nie-eksamenvak in alle standers in alle nie-sektariese skole, met uitsondering van leerlinge wat gewetensbeswaar het, waar die inhoud van die Bybel as 'n getuienis aangaande God op outentieke wyse vir die leerling onderrig word, sodat hulle dié kennis tot lewensinhoud kan konstitueer. Bybelonderrig word volgens die voorgeskrewe sillabus onderrig. Daar is verskillende sillabusse vir primêr, junior sekondêr en sekondêre vlak. Die sillabusse volg faseologies op mekaar (Botha 1980:61-71; Venter 1988:8).

Die uniekheid van elke onderwysdepartement word egter gekenmerk deur die godsdiensterigering wat gevolg word. Hierdie verskillende onderwysbenaderings kan toegeskryf word aan die veranderende samelewingsbehoefte. Benaderings na Christosentrie of visa versa is kenmerkend van onderwysdepartemente. Die verandering van 'n probleem-georiënteerde benadering en fenomenologiese benadering is ook gevolg (vgl. 2.2.2, 2.3.2 en 3.4.7).

Alhoewel daar in die onderskeie departemente rekening gehou is met die ontwikkelingsvlakke en -stadia van die leerlinge, is die religieuse ontwikkelings stadium van die kind by sommige onderwysdepartemente nie in ag geneem nie.

Gemeet aan die verskeie benaderings wat binne die eenvoudige benadering gevolg is, kan daar aangevoer word dat,

binne die enkelvoudige benadering, tog elemente van vernuwing sigbaar is om by veranderende samelewingsbehoeftes aan te pas.

Hierdie benaderingswyse het egter nie beteken dat ontevredenheid t.o.v. Bybelonderrig in openbare skole, met sy voorrang aan die Christendom, beëindig is nie. Hierdie ontevredenheid met die Bybelonderrig in openbare skole het gelei tot private skole vir Jode, Hindoes en Moslems om godsdienstelewing in hulle eie tradisie te verseker. Die godsdiensterwys in dié private skole het ook nie 'n multi-religieuse benadering ingesluit nie, maar 'n enkelvoudige benadering.

In 1991 het die Departement van Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers) 'n naamsverandering van Bybelonderrig aanvaar - d.w.s. van Bybelonderrig na Godsdiensterwys om erkenning te verleen aan Islamitiese studies. Dit het daarop neergekom dat Islamitiese studies Bybelonderrig op skole kon vervang met die toestemming van die skool en die plaaslike gemeenskap. Dié studie-aanbieding vind ook nog plaas binne die enkelvoudige benadering.

Dit beteken egter nie dat daar geen positiewe uitreiking na 'n multi-religieuse benadering was nie. Die toon vir so 'n benadering is alreeds aangegee deur verskeie opvoedkundiges (Summers, Malan, Roux, e.a.). Die benadering sal deeglik onder die loep geneem word onder die afdeling "Vernuwingstrategieë" (paragraaf 3.4) van hierdie hoofstuk.

3.3.2 Problematiek

3.3.2.1 Algemene opmerkings

Wanneer daar na die problematiek van Bybelonderrig/Godsdiensterwys gekyk word, blyk dit dat die vak 'n krisis

beleef. Hierdie krisis manifesteer nie net in skole nie, maar ook in die samelewing se persepsie wat die vak se beeld skaad. 'n Krisis wat duidelik waarneembaar is, as onderstaande gegewens in oënskou geneem word.

Met die toenemende eise van kennis en kundighede wat aan kinders oorgedra moet word, tesame met die ingewikkelde menslike samelewing en die stryd om te bestaan, het ouers mettertyd hul verantwoordelikheid as godsdiensopvoeders versuim.

Van Niekerk (1990:593) wys daarop dat die moontlike redes vir die morele verval o.a. onbetrokke ouers en ander opvoeders is:

"... wat nie meer koers kán of wil aandui nie,
..."

Politiese onstabiliteit en konflik as gevolg van sosiale ongelykheid/ongeregtigheid in 'n gekompliseerde gepolariseerde samelewing, het meegebring dat die instelling van die Christelik-nasionale onderwysbeleid met gemengde gevoelens ervaar word.

Die problematiek is waarskynlik deur die volgende faktore geskep:

- Die Wet op Christelik-nasionale onderwys (1967).
- Die aard van die vak.
- Die tydsbesteding.
- Die leerkragte wat die vak aanbied.
- Die gesindhede van leerlinge teenoor die vak.
- Die metodiek van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig.

Daar word vervolgens aan hierdie faktore afsonderlik aandag gegee.

3.3.2.2 Wet op Christelik-nasionale onderwys, no. 39, 1967

Deur middel van die Christelik-nasionale onderwyswet, het die owerheid bepaal dat die onderwyskoers en karakter Christelik moet wees. Hierdie wet word met gemengde gevoelens aanvaar en beskou, wat moontlik saamhang met 'n lewens- en wêreldbeskouing van die behouers. Van der Walt (1992:15) wys soos volg daarop:

"Die statutêre toepassing van die CNO-gedagte in die onderwys het die saak vir 'n betreklike lang periode in die reïne gebring volgens 'n gros van die blankes, soos beperk is uit hulle volgehoue steun aan die Nasionale Party-regering sedert 1948, die regering wat die CNO-beleid wetlik vasgelê het."

Hy beklemtoon verder ook dat daar in die kringe van die "nie-blanke" inwoners van die RSA nie tevredenheid met die diverse reëlins van die owerheid met betrekking tot die onderwys was nie. Coetzee (1987:1) sluit by Van der Walt aan as hy daarop wys dat daar verskillende kategorieë mense is wat probleme met die betekenis en praktyk van hierdie veel gebruikte benaming vir 'n bepaalde onderwysbenadering en -ideaal in Suid-Afrika het. Dit sluit die volgende in:

- "anderskleurige" Christene;
- diegene wat 'n groot teleurstelling in hulle omdra omdat hierdie ideaal nie verwesenlik word nie;
- vir andere 'n ontevredenheid oor die stelsel;
- ander wat daarin 'n oneerlike en bedekte poging tot verpolitiserings van die onderwys sien.

Om weg te breek van hierdie Christelik Nasionale Onderwysbeginsel (voortaan CNO), het sommige "bevolkingsgroepe" hulle gewend tot 'n alternatiewe onderwys nl. People's Education. Dat hierdie bevolkingsgroepe se houding teenoor die Christelik-nasionale onderwysbeleid moontlik geregverdig is, word ook bevestig deur **Du Preez** (1982). Sy wys daarop dat, met die kommunikatiewe ontleding van die geskrewe sekondêre onderrigmateriaal in Suid-Afrika, God slegs in verhouding met die "blanke" Afrikaner uitgebeeld word. Sy wys daarop dat:

"Ander volke in hierdie veelvolkige land het geen of weinig verwysing in die handboeke. Hierdie weglating versterk die idee van die eksklusiwiteit van die verhouding tussen God en die blanke Afrikaner"

(**Du Preez** 1982:168).

Rousseau (1988:27) dui aan dat **Du Preez** se ondersoek twaalf basiese meestersimbole in hoërskool-handboeke geïdentifiseer het wat by name uitdrukking gee aan 'n Christelik-nasionale lewensperspektief. **Rousseau** voer ook aan dat, uit die bestudering van **Du Preez** se werk, die volgende gevolgtrekking gemaak kan word:

"... die kombinasie van nasionalistiese, positivistiese en fundamentalistiese perspektiewe uitgedruk in terme van Christelike meestersimbole, primêr verantwoordelik is vir die Suid-Afrikaanse noodtoestand op makro- en mikrovlak."

Beide **Rousseau** (1988:28) en **De Gruchy** (1980:31) wys egter daarop dat die beginsel van 'n Christelike-nasionale onderwysbeleid op sigself nie verkeerd is nie, veral nie indien dit Christelike waardes beteken en nie Afrikanerwaardes nie (**Grové** 1992:222).

3.3.2.3 Die aard van die vak

Kotzé (1982:43) wys daarop dat die krisis waarin godsdiensonderrig verkeer, toegeskryf kan word aan die feit dat daar 'n groot mate van disfunksionaliteit tussen teorie en praktyk bestaan. In die vak sal daar in die algemeen en spesifiek na die doel wat daar met Bybelonderrig/Godsdiensonderrig op skool beoog word, gelet moet word.

Bybelkennis, Bybelinsigte en Bybelse waarhede word al hoe meer gesien as irrelevant en oud-modies.

Behalwe genoemde faktore soos verskaf deur **Kotzé**, het **Swanepoel** (1985:16) ook aangedui dat die status wat Bybelonderrig in die praktyk beklee daartoe bydra dat die vak as 'n verleentheidsvak ervaar word. Die volgende redes word aangevoer:

- Daar word dikwels beweer dat Bybelonderrig 'n afskeepvak is.
- Dit is 'n verpligte vak met 'n relatiewe laer status as baie ander vakke.
- Die aantal periodes wat aan die vak afgestaan word, is relatief min.
- Die personeeltoekenning aan die vak as stopvak is onbevredigend.
- Die feit dat dit 'n deur-die-wet-verpligte nie-eksamenvak is, verhoog nie noodwendig die status van die vak nie.
- Die Bybelonderrig-leerplan bevat te veel duplisering van inhoude.

Hierdie eggoklank dat Bybelonderrig nie meer effektief is nie, is nie net deur bogenoemde opvoeders beklemtoon nie. Hierdie probleme word steeds geopper.

3.3.2.4 Die tydsbesteding

Du Plessis (1982:4) wys daarop dat 'n ondersoek in die Transvaal aan die lig gebring het dat daar in 'n hoogs geselekteerde groep slegs 57,9% skole was wat die volle periode(s) vir Bybelonderrig gebruik het. In 44,3% van die gevalle is ander aktiwiteite in die Bybelonderrigperiode bedryf. Tans is dit 'n ope vraag of die vasgestelde tyds-toedeling in die Bybelonderrig tot sy reg kom. Dit blyk egter in baie gevalle dat die tydskedule in Bybelonderrig gebruik word vir die "belangriker vakke". Hierdie tendens kan net daartoe bydra dat Bybelonderrig as vak nie tot sy reg kan kom nie.

3.3.2.5 Die leerkragte

Kemp (1984:58) dui d.m.v. 'n versameling van navorsingsprojekte en ander literatuur aan dat daar baie goeie werk in Godsdiensonderrig gedoen word deur bv. onderwysers wat opleiding in Bybelkunde het. Goeie werk word ook deur leerkragte gedoen wat nie oor die nodige kwalifikasies beskik nie, maar wel 'n positiewe ingesteldheid teenoor die vak het. Waar Bybelonderrig/Godsdiensonderrig as stopvak gebruik word (om onderwysers se roosters vol te maak), is dit 'n las in plaas van 'n lus. In die meeste gevalle word die vak aangebied deur persone wat geen opleiding in die vak ontvang het nie. Tog is dit noodsaaklik dat daarvan kennis gedra moet word dat die nodige kwalifikasies by 'n leerkrag nie altyd 'n waarborg is dat die vak tot sy reg sal kom nie. Om 'n positiewe bydrae tot die vak te lewer, moet leerkragte akademies goed toegerus wees en ook 'n gesindheid openbaar wat die vak tot voordeel sal strek.

3.3.2.6 Die gesindheid van leerlinge teenoor die vak

Kemp (1984:58) voer aan dat hy in sy ondersoek tot die gevolgtrekking gekom het dat baie leerlinge nie van Bybel-onderrig/Godsdiensonderrig op skool hou nie. Dit skyn asof die negatiewe gesindheid saamhang met die wyse waarop die vak aangebied word.

Uit ervaring blyk dit egter dat leerlinge die vak laer aanslaan as bv. Wiskunde of Natuur- en Skeikunde. Dit kan daaraan toegeskryf word dat dié vak nie 'n eksamenvak is nie.

Hierdie argument word versterk deur **Van der Westhuizen** (1974:22) wat daarop wys dat die kind alte dikwels glo dat die Godsdiensvakke los staan van die ander vakke. Hy kom gevolglik tot die besef dat die 'sekulêre' vakke tot een faset van die menswees behoort en die Godsdiensvakke tot 'n ander faset van sy menswees.

Vir Du Plessis (1980:4-5) kan die negatiewe gesindheid van leerlinge teenoor Bybelonderrig/Godsdiensonderrig aan die volgende toegeskryf word:

"It is frequently stated that the youth of today have been affected by the materialism of the age, which has led them away from religion. ...the young people are taught religion but they do not see it in action and do not experience it themselves."

Voorts wil dit voorkom asof die afname in belangstelling toegeskryf kan word aan:

- die oneffektiwiteit van die Bybelonderrig/Godsdiensonderrig-sillabus;

- die afwesigheid van onderwys hulpmiddels;
- geskikte positiewe perifere stimuli; en
- die klas atmosfeer.

3.3.2.7 Die metodiek van Bybel onderrig/Godsdiens onderrig

Die feit dat dié vak 'n nie-eksamen vak is, bring mee dat daar nie voldoende aandag gegee word aan verskillende didaktiese metodes en doelformulering in sommige onderwysdepartemente nie.

Roux (1991:1) wys daarop dat doelformulering een van die belangrikste en noodsaaklikste komponente in enige les-situasie is, en voer as volg aan:

"Doelstellings word dikwels vaag en swak geformuleer wat meebring dat die doelstelling nie 'werkbaar' of 'uitvoerbaar' is nie."

Verkeerde benaderings by die aanbieding van Bybel onderrig/Godsdiens onderrig manifesteer ook in verskeie vorme, soos o.a. deur die volgende persone aangetoon:

(i) Goliath (1984:23):

Hy wys daarop dat die vak op 'n wyse aangebied word wat dikwels nie daarin slaag om 'n direkte verband tussen Bybelse gegewens en die leerling se eie lewensituasie te lê nie. Die Bybel word slegs gesien as 'n bron van interessante historiese, argeologiese en morele alge-meenhede sonder dat die relevansie daarvan vir die bestaansituasie van die leerlinge op individuele en gemeenskapsvlak duidelik blyk.

(ii) **Lategan** (1990:8):

Hy wys daarop dat onlangse ondersoeke aan die lig gebring het dat die kind se religieuse ontwikkeling en potensiaal 'n verwaarloosde aspek is, tot nadeel van godsdiensonderwys as geheel.

Aangesien die Bybel as hoofbron gebruik word in die Bybel-onderrigklas/Godsdiensonderrigklas, blyk dit uit verskeie oorde dat die Bybel negatief aangewend is om 'n konserwatiewe ideologie te verstewig - om te sorg vir Christeliek-nasionale indoktrinasie en kulturele imperialisme.

Grimmitt (1978:2) wys egter daarop dat navorsing in Engeland getoon het dat die aanbieding van Bybelonderrig in Engeland aan die hand van die tradisionele sillabus (soos ook in Suid-Afrika), kinders totaal oningelig laat ten opsigte van die Christelike geloof en begrip vir die basiese sleutel-konsepte van godsdiens.

3.4 VERNUWINGSTRATEGIEë

Gemeet aan die probleme wat ondervind word met die enkelvoudige benadering, blyk dit dat verandering die enigste uitweg is om te voorkom dat Bybelonderrig of Godsdiensonderrig sy geloofwaardigheid verloor. Die vraag ontstaan egter nou of dit noodsaaklik is om van die huidige enkelvoudige-benadering weg te beweeg na 'n multi-religieuse benadering. Verskeie faktore word o.a. deur verskeie opvoedkundiges uitgesonder.

Summers (1992:24) voer aan dat ernstige vrae gestel behoort te word aangaande die aard en rol van godsdiensonderwys soos dit tans in Suid-Afrika onderrig word. 'n Belangrike aspek is of God gedien word (vertikale lyn) en lei tot diens aan die naaste (horisontale lyn). Die vraag behoort ook gevra

te word of Suid-Afrika moreel en geestelik beter is as enige van sy Westerse geesgenote a.g.v. verpligte godsdiensonderwys in die skool. Tog is RE (Religious Education) ook wetlik verplig in skole in Engeland, Duitsland en die Skandinawiese lande.

Summers (1992:24) dui met die volgende stelling aan dat Christelike onderwys tans in staatskole op twee maniere gefaai het:

"Biblical knowledge is virtually non-existent among school leavers even after twelve years of concentrated instruction."

"More importantly, RE has contributed little or nothing towards a peaceful solution to the country's problems."

Dat die betekenis van Bybelonderrig/Godsdiensoonderrig nie meer opmerkzaam is nie, lê **Van Niekerk** (1990:590-593) voor sommige samelewingsfaktore soos:

- uiterlike vormgodsdiensonderwys;
- politieke en media-indoktrinering;
- sekularisasie;
- onbetrokke ouers;
- ander opvoeders, wie se lewens- en wêreldbeskouing nie Christelik van aard is nie.

Ook hieruit blyk dit dat die enkelvoudige benadering nie voldoen aan die samelewingsbehoeftes van Suid-Afrika nie. Die feit dat die RSA nie geïsoleerd van die res van die wêreld bestaan nie en dat die wêreld kleiner word, het ook in dié land sy invloed laat geld. Daar moes verwag word dat daar ook binne die multi-religieuse bestel na oplossings gesoek moet word, aangesien Suid-Afrika, soos reeds aan-

gedui, multi-religieus is. Met die oopstelling van alle staatskole, is daar begin om leerlinge met verskillende tale en met verskillende kulturele, godsdienstige en politieke agtergronde toe te laat. Indien die vak sy geloofwaardigheid wil behou, moet 'n nuwe benadering gevolg word t.o.v. die vak, een wat daarop gemik is om persone van verskillende agtergronde te versoen (Summers 1992:21).

Dat daar alreeds in sommige onderwysdepartemente 'n neiging tot 'n multi-religieuse benadering was, vereis egter vermelding.

In 'n korrespondensiestuk van die Departement van Onderwys en Kultuur (Raad van Verteenwoordigers) (1993:2) word vermeld waarom die woord "Bybelonderrig" vervang moes word met "Godsdiensonderrig". In April 1991 het dié Departement egter die invoer van Islamstudie in geselekteerde primêre en sekondêre skole van substanderd A tot standerd 10 as 'n nie-eksamenvak teenoor Bybelonderrig goedgekeur. Volgens die Departement was die wysigings nodig, omdat daar beweeg word na 'n partikularisties-pluralistiese model van godsdiensonderwys. Aanhangers van die verskillende partikuliere religieë ontvang dus godsdienstige onderrig in hul onderskeie religieë (Christen/Islam). Bybelonderrig dui net op die onderrig wat aan Christenleerlinge gebied word, terwyl skole 'n multi-religieuse bevolking dien. Islamstudie is op aandrang van die Moslemgemeenskap as 'n nie-eksamenvak by skole van substanderd A tot standerd tien ingevoer. Die Departement van Onderwys en Kultuur bied steeds Bybelonderrig/Godsdiensonderrig sowel as Islamstudies binne 'n eenvoudige benadering aan.

Die Kaapse Onderwysdepartement (KOD) het reeds begin om in een module van die senior sekondêre kurrikula 'n multi-religieuse benadering binne die Christelike raamwerk aan te bied. Daar is tans die gevoel dat te veel klem gelê word op

die Bybelse inhoud en dat die beginpunt nie die Bybel moet wees nie, maar die leerlinge se werklike ervarings en dringende probleme. Dit is egter ook nodig om te weet dat die KOD wel in sommige gevalle religieuse onderrig van 'n ander geloof toelaat waar daar groot getalle leerlinge van die betrokke geloof (bv. die Joodse geloof) is (Roux 1994).

Faasen (1992:45) beweer dat Bybelopvoeding nie by die kurrikula uitgesluit moet word nie. Gemeenskappe behoort toegelaat te word om hul kinders op te voed in die godsdienstwaardes van die gemeenskap waaraan hulle behoort. Dit word gesien as 'n reg in die beleid van baie lande.

Staatskole moet ook in staat wees om 'n godsdiensoopvoedingsprogram te bied wat leerlinge se godsdienstige agtergrond kan verryk deur ervarings tot hul lewenservaring te voeg wat in die aard van die skool is en waar ouers en kerke kan bydra.

In aansluiting hierby word beweer dat oop staatskole in 'n demokratiese multi-geloofsgemeenskap programme behoort aan te bied wat meer eksperimenteel is. Bybelopvoeding kan ook d.m.v. ander benaderings soos belydend-evangeliserend en klinies wetenskaplik aangebied word (**Faasen** 1992:34-45). Dit is egter debatteerbaar of die skool hoegenaamd 'n belydend-evangeliserende funksie het. Is die skool in hierdie opsig nie dan slegs 'n verlengstuk van 'n betrokke kerk nie?

Volgens die Departement van Nasionale Opvoeding (1992:7) sal een onderwysstelsel die nasionale eenheid bevorder, terwyl dit ook voorsiening sal maak vir partikuliere godsdienso-, taal- en kultuurbehoefte. Vanselfsprekend sal dit moet inpas by 'n nuwe staatkundige bedeling.

Dat die nuwe vorm wat godsdiensonderwys in die land moet inneem, tans onder bespreking is, is duidelik. Wyd uiteen-

lopende menings word geopper na 'n beleidsvoorstel binne die Nasionale Opvoeding oor 'n moontlike raamwerk oor hoe Bybelonderrig en Bybelkunde geïmplementeer kan word onder die studieveld **Lewensoriëntering** (*Patriot* 22 Maart 1991; *Die Kerkblad* 18 Desember 1991).

Beswaar is ook vanuit sommige kerklike kringe gemaak byvoorbeeld in *Die Kerkblad* (18 Desember 1991:29) en die *Ligdraer* (Rapport 7 April 1991:2). Hieruit blyk dit duidelik dat die skool volgens die kerk 'n verlengstuk is of 'n eie Christelike skool in die praktyk moet wees:

"... want die skool was dikwels die enigste plek waar kinders ooit die Woord van die Here gehoor het en 'n mens wonder hoeveel gelowiges vandag hul geloof toeskryf aan die getuienis van 'n toegewyde godsdiensonderwyser"

(*Rapport* 7 April 1991:2).

"Saam met die deputate vir CNO (Christelik-Nasionale Onderwys - AB), die IKKO (Interkerklike Kommissie van Onderwys - AB) en TAO (Transvaalse Afvaardiging van Ouers - AB), moet ons as ouers staatsondersteunde Christelike skole wat voluit deur die ouers beheer word, begeer"

(*Die Kerkblad* 18 Desember 1991:29).

Van Loggerenberg (*Die Volksblad* 15 Julie 1993:6) het egter daarop gewys dat toekomstige onderwyskundige sake wat met 'n eie etos te doen het, deur onderwysprofessie en ouers beskerm moet word. Hierdie beskerming van 'n eie skool-etos is dan ook nie lewensvreemd in sekere streke in Suid-Afrika in Model-C skole nie. Die *Diamond Fields Advertiser* (21 Januarie 1993:1) het so 'n geval in sy tydskrif bespreek waar drie Moslem kinders by 'n primêre skool bywoning geweier is. Wat egter kommerwekkend is, is dat 'n skool-etos

moontlik religieuse gesindhede soos toleransie kan benadeel. Duidelik blyk dan ook die ouer van die kinders se kommentaar op die voorval:

"Mixing religion with education like this is causing problems. We Moslems stand together and if this situation continues you could see us fighting for our very own State-funded school."

Uit 'n artikel uit *Die Transvaler* (12 Maart 1993:8) waar geen skrywer aangedui is nie, blyk dit dat 'n ander benadering as die huidige enkelvoudige benadering, onaanvaarbaar is. Om hierdie probleem die hoof te bied word die weglating van Bybelonderrig uit die skoolkurrikulum aanbeveel. Die vak kan volgens dié artikel "Dink na" (*Die Transvaler* 12 Maart 1993:8) nooit losgemaak word van die belydenis van die onderiggewer nie. Bybelonderrig moet dan ook nie met 'religieuse studie' vervang word nie, aangesien so 'n vak meer probleme sal skep as om oplossings te bied.

Verblydend is dat daar nie net eise gestel word m.b.t. die aard van godsdiensonderwys nie, maar dat duidelike riglyne gestipuleer word hoe die vak moontlik daar kan uitsien.

Summers (1992:21-33) stel vyf moontlike opsies voor in antwoord op die vraag van wat die aard en rol van godsdiensonderwys in 'n "ope-skool"-situasie sal wees.

- Godsdiensonderwys behoort geen plek te hê in die skoolleerplan nie.
- Godsdiensonderwys behoort te bly, maar moet in afsonderlike klasse gegee word deur geestelike leiers van 'n leerling se besondere godsdiens.
- Elke skool moet die outoriteit gegee word om sy eie leerplan te kies of te ontwerp na aanleiding van die besondere kulturele samestelling van die skool.

- 'n Kernleerplan moet deur staatskole gebruik word wat eerder op opvoeding as voorskrif gebaseer is, en waar geen poging aangewend sal word om leerlinge oor te haal tot 'n sekere godsdiens nie, of om die een godsdiens bo 'n ander te verhef nie.
- Onderwys vir versoening wat daarop gemik is om persone van verskillende agtergronde te versoen.

Vir Summers moet die klem val op onderwys in die breedste sin van die woord wat onder andere kennis, vaardighede, houdings, waardes, kritiese refleksie en die vermoë om persoonlike besluite te maak, insluit. Hy hou verder vol dat ware godsdiensonderwys net daardie onderrig kan wees wat begrip bevorder en 'n sin van begrip vir die gelowe en praktyke (gebruike) van verskillende godsdienste sal kweek. Vir hom is 'n fenomenologiese benadering relevant. Dit beteken egter nie dat slegs 'n studie van wêreldgodsdienste gemaak moet word nie, maar dat so 'n studie betrek sal word saam met daardie gelowe wat direk relevant is tot die Suid-Afrikaanse situasie, nl. tradisionele Afrika Godsdienste en inheemse Afrika kerke. So 'n benadering word ook reeds vanaf 1980 sterk deur Malan (1980:44) beklemtoon, as hy die goue reël in Matteus 7:12 in herinnering roep, wat lui:

"Do for others what you want them to do for you."

Summers (1992:26) wys daarop dat onder die huidige omstandighede "onderwys vir versoening" die beste uitweg sal wees. Vir hom is die doel van Godsdiensonderwys om 'n bydrae te lewer tot die vermindering van wrywing tussen kulture, gelowe en politieke standpunte. As Godsdiensonderwys moet bydra tot 'n algemene klimaat van versoening, moet die leerstof wat onderrig word, 'n radikale hersiening ondergaan. Om hierdie rede dus moet die Christelike Hervormatoriese benadering gestaak word. Wanneer daar na alterna-

tiewe benaderings gesoek word, moet drie belangrike oorewegings onthou word:

- Godsdiensonderwys moet 'n studie van geloof in die algemeen wees en nie onderwys vir toewyding, vertroeteling of evangelisasie nie.
- Om betekenisvol te wees, moet Godsdiensonderwys direk relevant wees tot die lewenservaring van die leerlinge. Gevolglik moet daar 'n veel groter klem gelê word op daardie aspekte van godsdiens wat relevant is tot die lewens tans in Suid-Afrika.
- Leerlinge in die "nuwe" Suid-Afrika kan 'n Westerse of 'n Afrika-wêreldbeskouing hê, of 'n kombinasie daarvan.

Die voorgestelde model van Summers is egter nie die enigste een wat voorgelê word nie. Krüger in **Burden** (1991:27) noem ook verskillende modelle wat gevolg kan word:

- 'n sekulêre model waar daar geen plek vir religieuse opvoeding in openbare skole sal wees nie;
- 'n mono-religieuse model, waar slegs een godsdiens as staatsgodsdiens verklaar word;
- 'n spesifieke pluralistiese model, waar leerlinge slegs Godsdiensonderrig in hulle eie geloof sal ontvang;
- 'n geïntegreerde plurale model, waar eie sowel as die belangrikste samelewingsgodsdiens bestudeer word (deur Krüger aangehang).

Summers verskil egter van Krüger deurdat by hom geen bevoordeling van geloof plaasvind nie. Almal (alle gelowe) kry gelyke beregtiging.

Waar daar heelwat klem geplaas is op die verskillende modelle, sowel as die benaderings vir 'n nuwe godsdiensonderwysmodel, sal daar gelet word op die aard en doel vir 'n vernuwingstrategie.

Roux (1992:6) wys daarop dat die sillabusinhoud, veral by die senior sekondêre leerling, dringende aandag verg. Sy dui aan dat daar nie aan moreel-eties-godsdienstige vraagstukke vanuit die kind se belewingswêreld aandag gegee is nie. Die beklemtoning van etiese vraagstukke behoort meer relevant te wees.

Sy stel dit soos volg:

"Die aansluiting by etiese vraagstukke wat deur landgenote van ander gelowe en kultuur ervaar word, sal die kinders baie meer betrokke hou by die problematiek as sodanig. Dit is 'n erkende wêreldwye tendens om veral die senior sekondêre kind op religieuse vlak toepassingsmoontlikhede te gee i.p.v. soos tans, slegs inligting, bv. die bestudering van Bybelboeke. Morele ontwikkeling behoort 'n integrale deel van die senior kursus te wees wat die kind dan die toepassingsmoontlikhede gee waartoe hy wel in staat is. Daarom kan Religieuse Studie hier meer omskrywend wees t.o.v. die doelstellings vir die sekondêre skooljare."

Dit is egter nie net op hierdie terrein wat sy klem lê nie, maar sy beklemtoon ook veral die religieuse potensiaal en ontwikkeling van die kind. Hierdie is 'n aspek wat nog nie veel veld in Suid-Afrika gewen het nie, maar wat geen onbekende verskynsel in sommige Europese lande is nie. Om 'n toekomstige Godsdiensonderwyssillabus te kurrikuleer, sal die kind se religieuse behoeftes en ontwikkeling ook in ag geneem word (vgl. 5.3 en 5.4).

Die aard van die nuwe godsdiensonderwys moet volgens verskeie opvoeders die volgende kenmerke hê, nl. dit moet:

- transkulturele dialoog insluit en nuwe kulturele simbole vir vreedsame kulturele naasbestaan ontwerp (Du Toit 1991:36);
- 'n dialogiese metode van instruksie bevat (Smit 1991:39-59);
- die kind in sy totaliteit betrek (Higgs 1984:48);
- sorg vir relevansie en lewenskragtigheid (Venter 1988:19-20);
- 'n nuwe vak wees - vry van die apartheid-etos (Smit 1991:65);
- lewensgesentreerdheid openbaar (Malan 1980:51);
- onderwys in godsdienste en nie onderwys in geloof wees nie (*The Natal Witness* 30 September 1991:13).

Dit gaan egter nie net oor modelle, gesindhede en die aard van die nuwe godsdienstonderwys nie, maar ook daaroor dat die beleidmakers moet insien dat die enkelvoudige tradisie vervang moet word as Godsdienstonderwys sy regmatige plek moet inneem. Dit is daarom nie vreemd dat die ANC in sy "ANC policy guidelines for a democratic South-Africa" (1991:5) opmerk:

"We must ensure that the basic rights and freedom of all are respected. We must see to it that the religious, linguistic and cultural variety of our land is fully acknowledged, and that no person shall be subjected to any forms of oppression or abuse."

Tans word daar in die Wes-Kaap 'n navorsingsprojek onder leiding van die ICRSA (Institute for Comparative Religion in Southern Africa) geloods om ondersoek in te stel na die moontlikheid van 'n multi-religieuse benadering. Die ondersoek na 'n multi-religieuse godsdienstonderwys is ook geloods d.m.v. konferensies wat by die Universiteite van Witwatersrand (1980) en Wes-Kaapland (1981) gehou is.

moontlikheid van 'n multi-religieuse benadering. Die ondersoek na 'n multi-religieuse godsdiensonderwys is ook geloods d.m.v. konferensies wat by die Universiteite van Witwatersrand (1980) en Wes-Kaapland (1981) gehou is.

3.5 SAMEVATTING

As 'n analise van die Suid-Afrikaanse godsdiensonderwysopset gemaak word, blyk dit dat die enkelvoudige benadering die enigste benadering is wat in openbare skole gevolg word. Dit beteken nie dat 'n multi-religieuse benadering heeltemal oor die hoof gesien is nie. Uit navorsing wat die ICRSA gedoen het, skyn dit asof in sommige onderwysdepartemente nie veel kennis van so 'n benadering gedra word nie.

In Suid-Afrika word ook 'n verskeidenheid Bybelonder-rig/Godsdiensonderrig-sillabusse aangetref, wat die verskeie onderwysdepartemente verteenwoordig. Dat daar oorgeslaan is na een oorkoepelende onderwysdepartement is verblydend.

Mense is op mekaar aangewese - kan mekaar aanvul en waar nodig slyp. Daarom sal dit veral goed wees as kundiges van oor die hele land kan besin oor die daarstelling van 'n haalbare godsdiensonderwysmodel. Die segregasiebeleid het baie daartoe bygedra dat onderwysvernuwing net in sommige departemente waar kreatiwiteit meer gerealiseer het, voorgekom het. Die sillabusse weerspieël ook duidelik die lewens- en wêreldbeskouing van die sillabussamestellers.

Die Christelik-nasionale onderwyswet (39/1967) het blykbaar gesorg dat ouers heeltemal gerus gevoel het dat Bybelonder-rig/Godsdiensonderrig in openbare skole tot sy reg kom. Hierdie gewetenstevredenheid van die ouers is egter in kontras met opvoedkundiges vir wie dié vak al heelwat hoofbrekens besorg het. Dit is onaanvaarbaar dat die vak nie altyd deur onderwysers onderrig word wat spesialiste soos

vir die ander nie-eksamenvakke (L.O., Voorligting e.a.) is nie. Dit is eintlik paradoksaal indien in ag geneem word dat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig se bestaansreg wetlik gesanksioneer word.

Die beswaar teen die Christelike onderwys wat die status van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig ook verder geknou het, moet in gedagte gehou word by die opstel van 'n nuwe godsdiens-onderwyskurrikulum. Daar moet voorsiening gemaak word vir medeseggenskap van alle belangegroepe vir die aanvaarbaarheid daarvan. Enige onderwysstelsel behoort, omdat daar met mense materiaal gewerk word, 'n antropologiese deurskouing te kan reflekteer waarin daar blyke van die inagneming van die waardigheid van individue gegee word.

Dit sou moontlik ook raadsaam wees indien die gewetensklousules weer deel uitmaak van 'n onderwyswetgewing. Daar sal egter gelet moet word op die relevansie en die uitvoerbaarheid daarvan. Baie skole het alreeds akkommodasieprobleme. Indien ouers soos in die verlede hul sterk tot die klousule wend, kan dissiplinêre probleme ontstaan a.g.v. 'n gebrek aan 'n lokaal, behoorlike toesig deur leerkragte, asook die leerkrag se reg tot die gewetensklousule.

Wanneer daar na 'n nuwe benadering beweeg moet word, sal wysiging van die bestaande status quo moet plaasvind, en sal die volgende in gedagte gehou moet word:

"... all education at any time must be orientated to its society, and all society, except a dead or dying one, is at all times moving, growing, and therefore changing"

(Geyser 1980:16).

Kennis sal ook daarvan geneem moet word dat, alhoewel onderwys nooit staties is nie, dit ook nie uitgelewer kan word aan die samelewing wat vanuit verskeie oorde gemanipuleer word nie. Die balans moet gehandhaaf word d.m.v. reëls en regulasies om sy onderwysstandaard in stand te hou. Hierdeur word die balans verstewig. Deur die onderwys kan dié balans gehandhaaf word. As daar deur akademici en opvoedkundiges vanuit verskillende lewens- en wêreldbeskouings oor die onderwys besin word, en dit blyk dat daar nie ooreenstemming t.o.v. die opvoeding en die onderwys is nie - behoort 'n dwingende faktor balanshandhawing te wees. (Vgl. veral **Jennings** (1977:12) en **Malan** (1980:44) se beskouinge m.b.t. die goue reël in Matteus 7:12.)

Voor daar ernstig besin sal word oor 'n nuwe kurrikulum, moet daar op die foute in die verlede gelet word om te voorkom dat dieselfde foute begaan word. Dit sal dan moontlik kan meehelp dat verkeerde gesindhede hokgeslaan word. Bybelonderrig se vakstatus sal ook dringend aandag moet geniet, aangesien dit skynbaar negatiewe gesindhede by opvoeders sowel as leerlinge van geslag tot geslag gegenereer het.

Die multi-religieuse benadering sal ook met groot omsigtigheid hanteer moet word indien dit didakties verantwoordbaar wil wees. Daar sal definitief kennis van geneem moet word dat navorsing wat in die verlede m.b.t. dié vak onderneem is, nie summier as irrelevant beskou moet word nie. Fondamente sal daar altyd moet wees. Daarom sal dit vir die primêre skoolkind fataal wees indien daar nie aansluiting by die huis as opvoedingsstelsel is nie, soveel te meer vir dié kind waar geloofsonderwys vreemd is, aangesien die ouers geen godsdienste beoefen nie. Spesiale aandag sal ook gegee moet word aan die onderrig van die gestremde kind wat nie in die hoofstroom geakkommodeer kan word nie. Vir die sekondêre kind behoort religieuse

onderrig nie noemenswaardige probleme te skep nie, aangesien hy alreeds oor geloofsekerheid beskik (Roux 1992:6). Vir 'n multi-religieuse benadering sal die didaktiese verantwoordbaarheid ook nie uit die oog verloor moet word nie.

Die onhoudbare posisie van onopgeleide persone wat steeds die hoofaanbieders van godsdiensonderrig is, sal aangespreek moet word. 'n Nuwe benadering sal beslis meer eise stel aan die opvoeder - veral die persoon wat nie opgelei is in die didaktiese aanbieding van 'n multi-religieuse benadering nie.

Die religieuse en ontwikkelingsfases van die kind sal ook in aanmerking geneem moet word (sien hoofstuk 5). Aangesien dié afdeling vir sommige onderwysdepartemente 'n nuwigheid is, sal leerkragte hierin geskool moet word. Die afwesigheid van so 'n benadering kan moontlik ook 'n invloed hê op leerlinge se negatiewe gesindhede teenoor Bybelonderrig/Godsdiensonderrig gesindhede wat geopenbaar word omdat daar nie in hul behoeftes voorsien word nie.

Indien die aanwesigheid van meestersimbole in skoolhandboeke in gedagte gehou word, sal die leerstof ook 'n verandering moet ondergaan.

Uit aanbevelings oor wat in die godsdiensonderwys gedoen moet word, blyk dit dat die vak lewensvormend en relevant van aard moet wees.

Dit blyk ook duidelik dat nie net bogenoemde komponente 'n rol moet speel nie, maar dat faktore soos onderstaande ook 'n rol te vervul het, nl:

- die grondwet van die land;
- die neiging na etiek;
- behoeftes van die gemeenskap;

- die etos van 'n skool;
- religieuse vryheid.

Dit is egter nie net opvoeders wat uitsien na 'n multi-religieuse benadering in godsdiensonderwys nie. Uit navorsingsverslae blyk dit dat ook leerlinge so 'n benadering sal verwelkom (Codrington 1985:1-4; Dangor 1990:65).

Summers (1992:21-33) se beskouing aangaande die uitreiking na 'n multi-religieuse bestel, bevestig dat klem nie net op gelyke beregtiging moet val nie, maar dat die persoonlike groei van leerlinge ook in ag geneem moet word. Sy beskouing beteken dus dat leerlinge se gesindheid deur onderwys ten gunste van versoening kan ontplooi op persoonlike, interpersoonlike, nasionale en internasionale vlak. Daar moet kennis geneem word van sy beskouing wat duidelik haalbaar is - kennis nie net beperk tot konferensies en artikels nie, maar op alle vlakke van die onderwys (makro-mikrovlak). As 'n volgende geslag ontwikkel wil word wat glo in vreedsame naasbestaan, is dit noodsaaklik om in ag te neem dat 'n staat bestaan uit sy burgers. Dat die kind van vandag die volwassene van môre is, moet in berekening gebring word. Die regte opvoeding op die regte tyd sal sorg dat opvoedende onderwys nie sal wees soos kaf wat deur die wind versprei word nie. Dat 'n kindgesentreerde benadering ook essensieel is, is nie net deur opvoeders beklemtoon nie, maar ook deur staatsmanne soos Lenin wat gesê het:

"Gee my die kind, en die sade wat ek saai, sal nooit onwortel word nie"

(De Vries et al. 1986:52).

By 'n kongres van die Suider Afrikaanse Bybelkondevereniging (Mei 1993), blyk dit dat daar ook eenstemmigheid is ten opsigte van 'n multi-religieuse benadering in godsdiensonderwys, met min of meer dieselfde beklemtoning soos reeds

in die hoofstuk vermeld. Wat egter ook duidelik aan die lig gekom het, is dat die godsdiensonderwys ook elemente moet bevat van die Afrika-kultuur en godsdiensbeskouing wat nog nie aandag geniet het onder die huidige godsdiensonderwysbestel nie.

As die kritiese beskouing van die demografiese tendense m.b.t. Suid-Afrika se geloofsaspek in herinnering gebring word, kan daar saam met **Engelbrecht** (1980:7) op die volgende gehoop word:

"Religious education at schools should be the key which unlocks for the rising generation the mystery of their own lives and the meaning of existence as such."

Waar in hierdie hoofstuk gekonsentreer was op 'n teoretiese studie oor godsdiensonderwys in Suid-Afrika, sal daar in hoofstukke vier en vyf 'n empiriese ondersoek geloods word m.b.t. die godsdiensonderwyssituasie in dié land.

HOOFSTUK 4

DIE SUID-AFRIKAANSE SITUASIE IN BYBELONDERRIG OF GODSDIENSONDERRIG: 'N EMPIRIESE ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

Die moontlikheid en wenslikheid van 'n multi-religieuse benadering in Suid-Afrikaanse skole word reeds 'n geruime tyd in onderwyskringe bespreek (vgl. 3:4 "vernuwingstrategieë").

Die doel van die ondersoek is om:

- die huidige Suid-Afrikaanse Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-vennote se gesindhede en behoeftes binne die enkelvoudige benadering van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig te bepaal;
- die huidige Suid-Afrikaanse Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-vennote se gesindheid t.o.v. 'n verandering van 'n enkelvoudige benadering na 'n multi-religieuse benadering te ondersoek.

In hierdie hoofstuk word daar gefokus op:

- Die navorsingsontwerp.
- 'n Doelgerigte steekproef.
- Die verwerking van die resultate.
- Inligting oor respondente.
- Gesindhede wat teenoor Bybelonderrig/Godsdiensonderrig vanaf makro- tot mesovlak geopenbaar word.
- Problematiek van die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag en die aanspreek van sy behoeftes.
- Die huidige Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag en 'n multi-religieuse benadering.
- Samevatting.

Alle inligting in hierdie ondersoek is met die volle goedkeuring van die verskeie onderwysdepartemente, skoolhoofde en leerkragte bekom.

4.2 NAVORSINGSONTWERP

Ten einde die huidige godsdiensonderwysopset aan sekondêre skole te analiseer, is van gekwantifiseerde vraelyste gebruik gemaak. Hierdie vraelyste is versprei onder drie onderwysdepartemente en privaatskole in die RSA, nl.

- Die Departement van Onderwys en Kultuur (voortaan DOK).
- Die Departement van Onderwys en Opleiding (voortaan DOO).
- Die Kaaplandse Onderwysdepartement (voortaan KOD).

Voor die verspreiding van die vraelyste aan die onderskeie departemente se sekondêre skole, is konsepvraelyste (tweetalig) aan die genoemde departemente gestuur en vir goedkeuring voorgelê waarna dit na verskillende, geselekteerde sekondêre skole versend is. Die invordering van die vraelyste het stadig geskied weens abnormale omstandighede in sommige onderwysdepartemente.

Die teikengroep van die vraelyste was:

- Skoolhoofde (Vraelys A).
- Bybelonderrig- of Godsdiensonderrig-leerkragte (Vraelys B).
- Bybelonderrig- of Godsdiensonderrig-leerlinge (Vraelys C).

(Vgl. bylaes 4.1-4.3)

Sekondêre skole in die Wes-Kaap en Boland-streek is betrek by die ondersoek. Skole is geselekteer wat geografies ver-

teenwoordigend is van stede, voorstede, groot plattelandse dorpe en klein dorpies. Die sekondêre skole het bestaan uit die volgende tipe skole:

- staatsondersteunde skole (KOD);
- staatskole (DOK en DOO);
- privaatskole.

Hierdie skole is gebruik om inligting te bekom oor die algemene situasie van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig soos dit tans in sekondêre skole ondervind word. Die totaal van ses-en-dertig skole uit die verskillende onderwysdepartemente is betrek.

4.2.1 'n Doelgerigte steekproef

In hierdie ondersoek is daar gebruik gemaak van 'n doelgerigte steekproef. Daar word nie beweer dat hierdie steekproef se gegewens verteenwoordigend van alle sekondêre skoolhoofde, leerkragte of leerlinge is nie. Geselekteerde skole, in reeds genoemde departemente, is gebruik om aan hierdie ondersoek deel te neem. Alhoewel daar beperkings in die ondersoek mag wees, kan gegewens uit dié vraelyste wel 'n aanduiding van menings en beskouings in bogenoemde skole ten tyde van die ondersoek wees.

4.2.2 Die verwerking van data

Die vraelyste het gestruktureerde sowel as ongestruktureerde vrae bevat. Waar nodig, is slegs die persentasie verkry en

andersyds is ook van die standaardfout van die gemiddelde¹ gebruik gemaak vir die eksaktheid van sekere verskafde inligting. Vir vraelys C (vgl. bylae 4.3 vrae 7.1 tot 7.3) is 'n tabel ontwerp waar aspekte van die kind se godsbegrip in oënskou geneem is.

4.3 INLIGTING OOR RESPONDENTE

4.3.1 Verspreiding van vraelyste aan geselekteerde skole

Die verspreiding van vraelyste aan staat- en staatsondersteunde skole sowel as privaatskole het geskiëd volgens geografiese gegewens. Die verspreiding van die aantal skole van die verskillende departemente was soos volg:

- Departement Onderwys en Kultuur - 12 skole
- Departement Onderwys en Opleiding - 8 skole
- Kaaplandse Onderwysdepartement - 10 skole en
- ses privaatskole

Hierdie skole het soos volg op die vraelyste gereageer:

Tabel 1: Verspreiding en terugvoering van vraelyste aan drie onderwysdepartemente se sekondêre en privaatskole

Departement	Uitgestuur	Ontvang
DOK	12	8 (66,7%)
DOO	8	2 (25%)
KOD	10	10 (100%)
Privaat	6	2 (33,3%)

1 Mulder (1981:24) gebruik standaardafwyking as 'n sinoniem vir die standaardfout van die gemiddelde. Die standaardfout van die gemiddelde kan omskryf word as die vierkantswortel van die gemiddelde van die gekwadreerde afwykings van punte, vanaf die rekeningkundige gemiddelde.

Dit blyk dat van die ses-en-dertig skole, twee-en-twintig skole (61,1%) positief op die vraelyste gereageer het.

4.3.2 Vraelyste aan skoolhoofde, leerkragte en leerlinge

Aan elke sekondêre skool wat in die ondersoek betrek is, is die volgende gestuur:

- Vraelys A - Inligting deur die skoolhoof verskaf.
 Vraelys B - Inligting deur die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag verskaf.
 Vraelys C - Inligting deur die leerling in die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrigklas verskaf.

Tabel 2: Verspreiding en terugvoering van vraelyste A tot C

Vraelys	Uitgestuur	Ontvang	Voltooi
A	36	22 (61,1%)	20 (90,9%)
B	180	106 (58,9%)	83 (78,3%)
C	648	410 (63,3%)	410 (100%)

Die vraelyste is persentasiegewys soos volg ontvang:

Vraelys A - 61,1% of 55,5% (afhangende van die verlangde inligting wat benodig word vir sekere verwerkings). (Die rede waarom dié twee persentasies so aangegee is, is omdat sommige skole se vraelys A onvolledig voltooi was. Dié skole se vraelys A is egter nie heeltemal geïgnoreer a.g.v. onvolledigheid nie. Die inligting wat verstrek is, is wel gebruik waar nodig vir die doelgerigte steekproef.)

Vraelys B - 58,9%

Vraelys C - 63,3%

4.3.3 Verspreiding van leerlinge volgens geloofsoortuiging

Tabel 3: Die een-en-twintig sekondêre skole se geloofsverspreiding

Totaal	Ateïs	Boeddhis	Christen	Hindoe	Islam	Jehowa	Jood	Geen kerk- verband
14507	3 (0,02)	5 (0,03)	13098 (90,3)	15 (0,10)	1278 (8,8)	11 (0,07)	9 (0,06)	88 (0,60)

Uit dié tabel is dit duidelik dat 90,3% van die leerlinge aan die Christelike geloof behoort (vgl. 3.2). Indien hoofstuk 3 spesifiek hiermee vergelyk word, blyk dit dat die leerlinge se demografiese geloofsverspreiding, in ooreenstemming is met die land se demografiese verspreiding van die verskillende gelowe.

Uit bogenoemde demografiese tendense in Tabel 3, blyk dit dat religieuse pluralisme in dié geselekteerde sekondêre skole in die Wes-Kaap en Bolandstreek, 'n werklikheid is.

Uit 'n analise van die vraelyste (vgl. bylae 4.5) blyk dit dat slegs drie (skole B, I, N) van die een-en-twintig skole (14,3%) se leerlinge almal dieselfde geloof, nl. die Christelike geloof. Alhoewel die Christelike geloof in die ander agtien skole (85,7%) goed verteenwoordig is, is geloofsminderhede ook aanwesig. 'n Geloofsminderheid soos die Islam-geloof, word bv. by sewentien van die agtien skole (A, D, E, F, G, H, J, K, L, M, O, P, Q, R, S, T, U) aangetref. By skool C waar die Islam-geloof nie aangetref word nie, is die Joodse geloof aanwesig, sowel as dertien leerlinge wat geen kerkverband het nie. By skool M blyk dit

dat die Christendom en Islam min of meer eweredig versprei is.

Dit blyk wat staat- en staatsondersteunde skole betref, slegs een skool (skool N), uitsluitlik leerlinge van die Christelike geloof het - wat ook die etos van die skool goed weerspieël. Uit vraelys A van dié skool word ook dan tereg die volgende opgemerk:

"Die skool het 'n sterk Christelike karakter en daarom word Bybelonderrig as baie belangrik beskou."

4.3.4 Verspreiding van leerlinge volgens hulle geslag en geloofsoortuiging

Tabel 4: Leerlinge se geslags- en geloofsverspreiding

Geslag		Totaal	Geloof				
Seuns	Meisies		Christendom	Islam	Ateïs	Ander Ongespesifiseer	Nie aangedui
157 (38,3)	253 (61,7)	410	379 (92,4)	16 (3,9)	4 (0,97)	9 (2,2)	2 (0,5)

'n Analise van Tabel 4 dui daarop dat 253 meisies (61,7%) die vraelyste voltooi het, teenoor die 157 seuns (38,3%). Verder behoort 92,4% aan die Christendom; 3,9% aan die Islamgeloof; 0,97% is ateïste; 2,2% geaffilieer aan ander ongespesifiseerde gelowe, en 0,5% het nie aangedui tot watter geloof hulle behoort nie. Die leerlinge wat die vraelyste voltooi het wat aan die Islamgeloof geaffilieer

is, was uit staats-, staatsondersteunde en privaatskole afkomstig.

Hieruit kan die afleiding gemaak word dat leerlinge van ander geloofsoortuigings ook Bybelonderrig- of Godsdiensonderrigklasse bywoon.

4.3.5 Verspreiding van leerkragte wat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig aanbied se geloofsoortuiging

Tabel 5: Leerkragte se geloofsverspreiding

Geloof		
Christendom	Islam	Totaal
82 (98,8)	1 (1,2)	83

Uit die analise blyk dit dat 98,8% van die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte aan die Christendom behoort, terwyl slegs een (1,2%) van die leerkragte die Islangeloof aanhang. By die skool waar die Moslem-leerkrag Bybelonderrig/Godsdiensonderrig gee, word dié vak volgens vraelys A aan leerkragte gegee om lesure te vul. Nieteenstaande hierdie feit, dui dié leerkrag aan dat hy die aanbieding van dié vak geniet. Die Moslem-leerkrag onderrig Bybelonderrig/Godsdiensonderrig al vir vier van die vyf jaar wat hy onderwys gee. Hy het ook nie Bybelkunde in sy graadkursus gevolg nie. As nie-vakspesialis merk hy die volgende op:

"Pupils of different religious persuasions will also feel more comfortable with a subject specialist. I must stress that the subject spe-

cialist must not be biased and be open-minded at all times."

Uit 'n verdere analise van skool M (vgl. bylae 4.5) se gegewens is dit duidelik dat byna die helfte van die skool se leerlinge tot die Islamgeloof behoort. Twee Moslem-leerlinge van die skool het vraelys C voltooi. Hulle het aangedui dat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig van vormende waarde is, en nie vervelig is nie.

Uit die gegewens blyk dit duidelik dat alhoewel die vak toegeken word aan leerkrigte om lesure te vul, leerkrigte dit geniet om die vak aan te bied. Dit kom ook na vore uit die opmerkings en ervaring van die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrigte van skool M dat:

- vakspesialiste die vak moet aanbied;
- toleransie teenoor alle gelowe geopenbaar moet word.

Die gesindheid van dié Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrigte en hulle leerlinge van skool M kan moontlik gesien word teen die skool se agtergrondsmilieu.

4.3.6 Verspreiding van leerkrigte se kwalifikasies wat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig aanbied

Tabel 6 dui die verspreiding van Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrigte se akademiese kwalifikasie sowel as die jare ondervinding in die aanbieding van die veld aan.

Tabel 6: Statistiek van Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte

Jare	0-1	2-3	4-5	6-7	8-9	10-12	13-15	16-20	21-25
Leerkragte se onderwyservaring jpl12	6 (7,2)	8 (9,6)	10 (12)	8 (9,6)	6 (7,2)	16 (19,3)	12 (14,5)	12 (14,5)	5 (6)
Leerkragte se Bybelonderrig-/Godsdiensonderrigervaring	18 (21,7)	20 (24)	17 (20,5)	8 (9,6)	5 (6)	8 (9,6)	2 (2,4)	5 (6)	

Uit 'n analise van Tabel 6 blyk dit dat die meerderheid leerkragte (71,1%) meer as vyf jaar onderwyservaring het in die aanbieding van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig. Verder blyk dit ook dat diegene wat Bybelonderrig tans aanbied, tussen 1-5 jaar betrokke is by die aanbieding van die vak.

Uit 'n analise van vraelys A (sien bylae 4.1 as voorbeeld) wat deur die skoolhoofde voltooi is, is dié leerkragte wat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig aanbied, onderskeidelik beskou as:

(i) Vakspesialiste - 38%

Die vakspesialiste word gedefinieer as persone wat universiteitsopleiding het, met Bybelkunde op tweede- of derdejaarsvlak. Persone wat gespesialiseer het in Bybelkunde vakdidaktiek word ook hieronder gereken.

(ii) Vak- sowel as nie-vakspesialiste - 52,3%

Nie-vakspesialiste is persone wat slegs Bybelkunde op eerstejaarsvlak aan 'n universiteit verwerf het; of slegs in besit is van 'n onderwysdiploma; of wat universiteitsopleiding sonder Bybelkunde as vakrigting besit.

(iii) Stopvak - 61,9%

Bybelonderrig/Godsdiensonderrig word as 'n stopvak getipeer wanneer leerkragte slegs Bybelonderrig/Godsdiensonderrig moet aanbied ter aanvulling van lesperiodes. Slegs 28,6% van die skoolhoofde het aangedui dat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig nie as 'n stopvak by dié skole beskou word nie (vgl. bylae 4.6 vir volledige uiteensetting m.b.t. skoolhoofde se siening oor die aanbieding van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig in sekondêre skole).

Sommige respondente se siening van 'n vakspesialis is leerkragte wat die regte gesindheid teenoor die vak openbaar.

"... en wie se Christelike ingesteldheid van hom 'n 'vak-spesialis' maak."

Bogenoemde siening kan moontlik saamhang met:

- sommige respondente se lewens-en-wêreldbeskouing waar die Christendom as eksklusief beskou word;
- die doel van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig die afgelope dekades dat opvoeding in dié klasse geskoei moet wees op die oordra van die Christelike geloof aan leerlinge en dat die Christelike geloof gesien word as

die voorsiening van dié fondasie vir Bybelonder-
rig/Godsdiensonderrig-onderwys en nie as 'n fondasie
nie.

Uit die analise van die vraelyste (bylae 4.1) blyk dit dat skoolhoofde leerkragte ook as vakspesialiste identifiseer wat min of geen universitêre opleiding in Bybelkunde as spesialiseringsrigting het nie (vgl. ook bylaes 4.6 en 4.7).

Verdere opmerkings ten opsigte van die aanbieding van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig deur leerkragte was soos volg (vgl. bylae 4.2):

- Drie-en-twintig (27,7%) het aangedui dat hulle jaarliks indiensopleiding ontvang, terwyl sewe-en-vyftig (68,7%) geen verdere opleiding ontvang nie.
- Sewe-en-dertig (44,6%) besit 'n vaklokaal vir Bybelonderrig/Godsdiensonderrig, teenoor twee-en-veertig (50,6%) wat geen vaklokaal besit nie.

Alle ander gegewens uit die vraelys is nie noodwendig in hierdie ondersoek gebruik nie.

4.3.7 Gesindhede van leerkragte teenoor Bybelonderrig/Godsdiensonderrig in die huidige enkelvoudige benadering

Uit die analise van vraelys B (sien bylae 4.2 as voorbeeld) oor die gesindhede van leerkragte teenoor Bybelonderrig/Godsdiensonderrig, blyk dit dat drie-en-sewentig (87,95%) die aanbieding van die vak geniet, terwyl tien (12%) dit oninteressant vind. Verder is een-en-vyftig (61,4%) die mening toegedaan dat die huidige Bybelonderrig/Godsdiensonderrig sillabus moet verander, terwyl een-en-dertig

(37,3%) aantoon dat dit onveranderd moet bly. Ses-en-vyftig (67,5%) toon aan dat die vak deur vakspesialiste aangebied moet word, terwyl vyf-en-twintig (30,1%) daarteen gekant is dat vakspesialiste die vak aanbied. Sommige leerkragte se gesindhede teenoor Bybelonderrig/Godsdiensonderrig is soos volg uitgedruk:

"Elke onderwyser spesialiseer mettert tyd in bepaalde rigtings, en in ander nie. Ek spesialiseer nie in Bybelonderrig nie. Die hele konsep van Bybelonderrig is verkeerd: dit dupliseer grootliks wat leerlinge elders aantref - dit mors dus leerlinge en onderwysers se tyd."

"Bybelonderrig verg meer selfdisipline as ander vakke omdat dit nie geëvalueer word nie. Deur swak aanbieding en gedwonge situasies kan die hele situasie egter ook in 'n negatiewe frustrasie ontaard."

"Bybelonderrig kan moeilik word indien 'n persoon geen formele onderrig daarin ontvang het nie, veral as dit op hoërskool aangebied word omdat leerlinge geneig is om vrae te vra wat jy moontlik nie kan beantwoord nie."

"Onderwysers wat ander vakke aanbied en geen onderrig in Bybelonderrig ontvang het nie, is geneig om die vak af te skeep en meer aandag te gee aan sy vak of vakke waar hy wel onderrig in ontvang het."

"Leerkragte wat die vak kry om bloot periodes te vul skeep dit baie af."

"Die vak in die hoërskool word te veel versplinter. Die leerkragte moet die vak aanbied om periodes aan te vul. Baie wil nie eers die vak aanbied nie."

"Persoonlik voel ek dat Bybelonderrig soos dit tans aangebied word, nie op skool hoort nie. Anders moet die vak eerder 'n soort geestelike periode wees... ."

"Ek vind dit moeilik om Bybelonderrig werklik doeltreffend aan te bied, aangesien ek geen opleiding daarin het nie."

4.3.8 Gesindhede van Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte teenoor 'n multi-religieuse benadering in die vak

Bogenoemde vraag is in die vraelyste opgeneem om Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte se gesindhede teenoor 'n multi-religieuse benadering te toets, soos aangedui onder 4.1, m.b.t. die doel van die empiriese ondersoek vir hierdie tesis. Die onderliggende doel was dan ook om te let of leerkragte in dié vak, alreeds positiewe pogings aanwend teenoor religieuse minderheidsgroepe in hulle betrokke skole. (Veral wat leerkragte se sensitiwiteit m.b.t. die groepe se geloof betref). Gepaardgaande met die onmiddellike gesindheid van die leerkragte teenoor minderheidsgroepe se geloof, is ook probeer vasstel of leerkragte daarna strewe om leerlinge voor te berei en op te voed vir 'n plurale Suid-Afrika.

Uit respondente se beantwoording van vraelys B (vgl. bylae 4.2), blyk dit dat sewe-en-vyftig (68,7%) ten gunste van 'n multi-religieuse benadering is, terwyl drie-en-twintig

(27,7%) daarteen gekant is. Dié leerkragte wat ten gunste van so 'n benadering is, het dit soos volg uitgedruk:

"Bybelonderrig skep vir my 'n probleem, omdat ek 'n Engelse groep onderrig. Daar is so 'n verskeidenheid denominasies dat dit die aanbieding moeilik maak."

"It is important for pupils to learn about and to tolerate other religions."

"A major stumbling block has always been the fact that there are a wide spectrum of religions at "non-white" schools in general. The syllabus has been set specifically for Christians."

"In die lig van geloofsvryheid en toleransie, moet alle gelowe geakkommodeer word. Elke geloofsgroep moet sy eie geloofsoortuiging uitdra, sodat alle gelowe gelyk behandel word. In skole moet self besluit word watter gelowe en deur wie beoefen gaan word."

"'n Toenemende aantal leerlinge behoort aan gelowe anders as die Christelike geloof. Dié leerlinge se behoeftes moet ook gerespekteer word."

"Alle leerlinge moet voel dat erkenning aan hulle geloofsoortuiginge gegee word."

Uit bogenoemde aanhalings is dit opmerklik dat meer as die helfte (68,7%) Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte 'n positiewe gesindheid teenoor geloofsminderhede openbaar.

Tog blyk dit verder uit die doelgerigte steekproef dat 27,7% van dié leerkragte gekant is teen die insluiting van meer as een geloof. Hierdie leerkragte is steeds ten gunste van die Christelike monopolie en eksklusiwiteit. Dié leerkragte het verskillende denkrigtings gehad oor die aanbieding van 'n multi-religieuse benadering. Hulle het hulle gesindhede m.b.t. 'n veranderde benadering soos volg uitgedruk:

"As 'n mens alternatiewe godsdienstudie wil bybring, sal dit beteken dat jy van 'n Christen verwag om sy geloof te verraaï. Dan liever geen Bybelonderrig in skole nie."

"I think that R.I. (Religious Instruction) should be called Scripture as Christianity is more than just religion. I believe that non-Christian pupils coming to a Christian based school should regard Scripture as a subject then, such as P.E. (Physical Education). God has given us all these opportunities to witness to non-Christian pupils."

"Bybelonderrig moet slegs op 'n Christelike basis aangebied word - anders verloën jy jou geloof. Dit is immers 'n manier om ander gelowe te bereik en hul belangstelling te prikkel."

Uit bogenoemde aanhalings kan die aanname gemaak word dat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig gesien word as 'n verlengstuk van die kerk. Die aanhalings dra 'n duidelike proseliteringsgedagte (om persone van ander gelowe oor te haal na jou geloof) en evangeliseringswerk. So 'n gesindheid kan egter problematies wees, aangesien so 'n beskouing neerkom op assimilasië (waar minderheidsgroepe aangemoedig word om hulle rug te keer op hulle eie geloof en geabsorbeer word deur die geloof van die meerderheid). Die gesindheid onder

Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte kan ook daartoe bydra dat geloofsidentiteit en sosiale integrasie van alle gelowe waar minderheidsgroepe teenwoordig is, moeilik bereikbaar is.

Vir die aanbieding van 'n multi-religieuse benadering was sestig (92,3%) van die vyf-en-sestig leerkragte wat die vraag beantwoord het, dit eens dat die vak deur vakspesialiste aangebied moet word, terwyl agt (12,3%) van dié leerkragte nie dieselfde mening gehuldig het nie.

Leerkragte wat aangetoon het dat vakspesialisasie 'n vereiste is, het die volgende aangevoer:

"Specialists (sic) have more knowledge of the subject and therefore the ability to teach with authority."

"Vakspesialiste se agtergrondskennis is beter..."

"Subject specialist have made an in-depth study of the subject and are more able to answer the often awkward questions that pupils ask concerning religious education. ... only subject specialist have the ground knowledge and if pupils have a thorough understanding of religion they could respond positively to their own religion."

"Vakspesialiste word blootgestel en opgelei in die verskillende godsdienste. Hy/sy is dus in die beste posisie om neutraal te staan in die klas-kamer t.o.v. die vak en leerlinge."

T.o.v. die opmerking dat 'n vakspesialis neutraal kan wees, dien dit vermeld te word dat daar nie so-iets is soos

neutraliteit nie. Elke leerkrag bring sy ervaringsveld in die klas in en antwoord op twispunte of kwelvrae vanuit sy eie tradisionele geloofsisteem. Wat wel belangrik is, is dat leerkragte moet aandui dat sy bekouing oor enige onderwerp, slegs een gedagteskool is en dat dié gedagte ook oop is vir bespreking. Die leerkrag moet weet dat dit sy verantwoordelikheid is om aan alle leerlinge in sy klas gelyke ondersteuning te gee.

Die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte wat nie ten gunste van vakspesialiste in 'n multi-religieuse benadering is nie, het twee verskillende denkrigtings verteenwoordig. Hulle was:

- diegene wat voel dat die gesindhede van die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte in ag geneem moet word (2-3,1%) en
- diegene wat voel dat die vak deur die verskillende religieuse leiers (bv. predikers) in die skool aangebied moet word (6-9,2%).

Die standpunt-inname van hierdie leerkragte kan nie as opvoedkundig-verantwoordbaar beskou word nie. Daar is duidelik deur sommige Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte aangetoon waarom vakspesialiste verkies word. Tog kan aangevoer word dat die regte gesindheid in enige vak van kardinale belang is. Die regte gesindheid gee aan die einde van die dag in die Bybelonderrig/Godsdiensonderrig nie die deurslag nie, maar die leerkrag se parate kennis oor die inhoud wat aangebied word en vrae wat kan opduik.

Die opsie dat predikers Bybelonderrig/Godsdiensonderrig moet aanbied is ook wyd debatteerbaar. Tans is hier in Suid-Afrika reeds 'n dogma-klousule vir godsdiensonderwys. Hierdie dogma-klousule bepaal dat geen dogma (leer van 'n bepaalde

kerk) in 'n staatskool oorgedra mag word nie. As in aanmerking geneem word dat die verskillende Christelike denominasies vanaf 1980 toegeneem het, kan dit beteken dat skole akkommodasieprobleme kan ondervind indien predikers toegelaat word om dié vak aan te bied. Dit is egter nie net akkommodasieprobleme wat by hierdie opsie ervaar kan word nie, maar ook sosiale integrasie t.o.v. geloof. Die afwesigheid van sosiale integrasie t.o.v. gelowe kan meebring dat die skool 'n arena van religieuse apartheid skep.

4.4 GESINDHEDE WAT TEENoor BYBELONDERRIG OF GODSDIENS- ONDERRIG VANAF MAKRO- TOT MESOVLAk GEOPENBAAR WORD

Die gesindhede wat teenoor Bybelonderrig of Godsdiensonderrig van makro- tot mesovlak geopenbaar word, blyk ook 'n invloed op die vakstatus² te hê. Moontlike gesindhede t.o.v. dié vak wat dui op sy wetlike status, skoolstatus en klaskamerstatus sal vervolgens belig word.

4.4.1 Wetlike status

In hoofstuk 3 (paragraaf 3.3.1) is die wetlike status onder **historiese ontwikkeling** volledig bespreek. Verder blyk dit dat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig soms gering geskat word in vergelyking met ander skoolvakke. Indien geadverteerde onderwysbetrekkings van die verskillende departemente in oënskyn geneem word, blyk dit dat daar min of geen beklemtoning van die professionele opleiding in die vak is nie. Die persepsie vanaf makro- tot mikrovlak word geskep dat almal Bybelonderrig of Godsdiensonderrig kan aanbied, 'n

2 Enige vak bevat 'n rasionaal, d.w.s. wat die onderskeie beskouings oor die vakwaarde is. In die rasionaal word die doelstelling van die vak bepaal. Uit die doelstellings kan die status van die vak agtergekom word, en kan dit waargeneem word hoe sterk die vak is onder die nie-eksamen- sowel as eksamenvakke.

opmerking wat nie van ander skoolvakke verwag word nie. Van voornemende aansoekers vir geadverteerde betrekkings, selfs in natuurwetenskappe, word ook verwag om aan te dui dat hulle gewillig is om Bybelonderrig te gee (vgl. Die Onderwysgaset 1992: no 1-10; Die Onderwysgaset 1993: no 3-8; Onderwysbulletin OP 2/91: 15 Mei; Onderwysbulletin OP 1/92: 15 Mei; Onderwysbulletin OP 1/93: 16 Julie).

In hoofstuk 1 is reeds aangedui dat die Departement van Onderwys en Kultuur 'n naamsverandering van Bybelonderrig na Godsdiensonderrig ondergaan het (vgl. 1.1.2.1). Hiermee is egter nie met die vereiste dat alle leerkragte ook instaat moet wees om Godsdiensonderrig aan te bied, weggedoen nie. Die instruksies bepaal nog steeds dat kandidate moet aandui of hulle bereid is om Godsdiensonderrig te gee.

Uit die advertensies van onderwysbetrekkings in geadverteerde bulletins kan daar van die veronderstelling uitgegaan word dat aansoekers gewillig en professioneel geskik moet wees om Bybelonderrig/Godsdiensonderrig op skool aan te bied.

Hierdie aspek dat almal geskik is om Bybelonderrig/Godsdiensonderrig te gee, is ook duidelik sigbaar in die onderwyskwalifikasies van die leerkragte wat vraelys B voltooi het.

4.4.2 Skoolstatus

Dit blyk duidelik uit antwoorde van respondente wat vraelys A beantwoord het (bylae 4.1) dat daar verskillende gesindhede teenoor die vak in die skool is. 61,9% van die skoolhoofde het aangedui dat die vak 'n "stopvak" is en 52,3% het getoon dat die vak deur vak- sowel as nie-vakspesialiste aangebied word.

Skoolhoofde het hulle ook soos volg oor die skoolstatus van die vak uitgespreek:

"As gevolg van akademiese druk en diensstaatverpligtinge, is dit nie wenslik om vakspesialiste op hierdie gebied voorkeur te gee nie."

"Daar word by hierdie skool gepoog om die onderrig van Bybelonderrig aan leerkragte wat 'n liefde vir die vak het, toe te sê. Dit is egter nie in alle gevalle moontlik nie."

Leerkragte wat vraelys B voltooi het, voel egter dat die korrekte hantering van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig die skoolstatus van die vak kan bevoordeel (vgl. bylae 4.2).

"Ek sou verkies dat vakspesialiste die vak onderrig, aangesien die vak so maklik ontaard in 'n periode waarin alles behalwe Bybelonderrig onderrig word."

Hierdie probleem met die skoolstatus en aanbieding van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig kan moontlik by leerlinge ook die indruk wek dat dit een van die onbelangrikste vakke in die skoolprogram is.

4.4.3 Klaskamerstatus

Ten opsigte van die klaskamerstatus, is uit vraelys B (vgl. bylae 4.2 m.b.t. vrae wat aan respondente gevra is) Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte met verskillende denkrigtings geïdentifiseer nl:

- die antagoniste (diegene wat die vak sien as 'n ongelukkige "loswerk");

- die oorgeesdriftiges vir evangelisasie (diegene wat die vak sien as 'n verlenging van die preekstoel en die kerk);
- die positiewes (diegene wat die aanbieding van die vak geniet en leerlinge motiveer);
- die innoverende groep (diegene wat die vak sien as relevant en dit ook met entoesiasme aan die leerlinge deurgee).

Die gesindhede van die leerkragte is belangrik, aangesien positiewe oordrag aan leerlinge die persepsie van die vak beïnvloed. Hierdie indirekte bydrae t.o.v. die persepsie van die vak op skool kan 'n groot invloed hê op die klaskamer- en skoolstatus.

Leerkragte wat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig op skool as "kerk in die skool" of "evangelisasie" sien, kan meewerk dat die vak lewensvreemd raak, veral wanneer daar altyd op 'n sg. "gewyde stemming" aangedring word. Hierdie uitgangspunt van die leerkragte waarborg ook nie dat leerlinge gemotiveer word tot beter geestelike meelewing nie. Die houding van die leerlinge waar leerkragte 'n duidelike proseliterings-aanbieding handhaaf, het ook nie altyd die gewenste uitwerking nie.

Met die ontleding van leerlinge se gesindheid teenoor bywoning van eredienste en aktiewe lees van die Bybel, waar Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte sterk ingestel is op evangelisering, is die volgende gevind:

- slegs vier (40%) gaan gereeld kerk toe;
- vier (40%) gaan uit vrye wil kerk toe;
- slegs een (10%) lees die Bybel gereeld;
- vier (40%) lees nie die Bybel nie, en 5 (50%) lees die Bybel soms;

- vyf (50%) bid slegs saans;
- vier (40%) bid deurgaans en een bid glad nie a.g.v. die feit dat hy voel dat gebed nie help as probleme ondervind word nie - daarom glo hy nie in die verhoring van gebed nie (vgl. bylae 4.8).

Uit hierdie gegewens blyk dit dat 'n evangelisasiehouding vir die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-klas, nie die ten volle geestelike meelewing van leerlinge waarborg nie. Die bekeringsgedagte in plaas van 'n belewingsstrategie in Bybelonderrig/Godsdiensonderrig, beteken nie dat leerlinge geen nuuskierigheid oor ander gelowe het nie. Tagtig persent van die leerlinge wat vraelys C (bylae 4.3) voltooi het, het aangedui dat hulle 'n nuuskierigheid oor ander gelowe het. Dit kan moontlik toegeskryf word aan geloofsminderhede wat wel in die skool teenwoordig is, sowel as die religieuse fase waarin die leerlinge hulle bevind (vgl. Roux 1993:39-41). Die swak geestelike meelewingstendens onder leerlinge waar leerkragte net ingestel is op verkondiging van evangelie, kan ook toegeskryf word aan klaskamerprediking (vgl. Youngman 1953:25).

In sommige skole word Bybelonderrig/Godsdiensonderrig as irrelevant beskou weens die multi-religieuse samestelling van die skool (60% Christene en 40% Moslems). Morele onderrig en gesinsvoorligting word in die plek van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig aangebied. Dit blyk egter dat hierdie leerlinge nie in staat was om konstruktiewe vrae oor hulle godsbegrip te beantwoord nie (vgl. bylae 4.9).

In 'n staatsondersteunde skool maak Bybelonderrig/Godsdiensonderrig deel uit van 'n Lewensvaardigheidsprogram wat aangebied word. Hierdie program word in modules opgedeel. Leerlinge kan self besluit watter module hulle wil bywoon. Die modules sluit onderwerpe in soos:

- Islamitiese studies.
- Waardes.
- Wêreldreligieë.
- Sosiale vraagstukke en probleme.
- Christelike leierskap e.a.

Volgens die skoolhoof vind dié benadering goeie inslag by leerkragte en leerlinge. (Persoonlike gesprek.) Hierdie positiewe gesindheid kan moontlik toegeskryf word daaraan dat die vak nie meer lewensvreemd aangebied word nie, interpersoonlike verhoudings hierdeur verbeter word, en leerlinge die geleentheid gegun word tot sosiale geloofintegrasie in die klas. Groepwerk sowel as individualisering speel 'n belangrike rol.

Indien die huidige status van die vak op makro-, meso- en mikrovlak in aanmerking geneem word, kan die volgende vrae gevra word:

- In watter mate sal 'n multi-religieuse benadering in die skole die status en die gesindhede van 'n nuwe vak beïnvloed?
- Sal die ou geykte gesindhede en status van Bybelonder-rig/Godsdiensonderrig nie net oorgedra word na 'n nuwe vak wat die multi-religieuse skoolgemeenskap sal bedien nie?

Dit blyk dat dieselfde gesindhede, enige vernuwende vak kan tref wat religieuse vakinhoude het. Daarom sal groot versigtigheid aan die dag gelê moet word wat vernuwing in 'n vak betref. Verandering wat vernuwing tot gevolg het, kan a.g.v. die uniekheid van persoonlikhede, deur verskeie persone verskillend ervaar word.

4.5 PROBLEMATIEK VAN DIE BYBELONDERRIG-/GODSDIENSONDERRIG-LEERKRAG SE BEHOEFTE

Uit die inligting wat uit vraelyste A en B (vgl. bylaes 4.1 en 4.2 vir vrae wat aan respondente gevra is) van die betrokke respondente verkry is, kon die problematiek van die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag se behoeftes min of meer bepaal word. Slegs relevante probleme van die leerkragte wat betrekking het op die doelgerigte steekproef, word aangespreek, nl:

- die beskouing dat almal geskik is om Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig te onderrig;
- die vak se wetlike status;
- afwesigheid van indiensopleiding.

Vervolgens sal die faktore volledig bespreek word.

4.5.1 Bybelonderrig/Godsdiensonderrig as verpligte doseer- vak

Uit die meningspeiling van die respondente, blyk dit duidelik dat daar 'n disfunksionaliteit tussen teorie en praktyk bestaan. Waar daar op makrovlak aanvaar word dat almal bevoeg is om Bybelonderrig/Godsdiensonderrig te onderrig, skyn dit asof hierdie gesindheid nie deur die leerkragte wat die vak aanbied, gedeel word nie. Die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte (67,5%) se mening is dat die vak deur vakspesialiste aangebied moet word.

Indien 'n analise van vraelys A (bylae 4.1) gemaak word, blyk dit dat skoolhoofde 'n ander mening toegedaan is. Verskeie redes word hiervoor aangevoer. Die toekenning van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig vanaf makro- tot mesovlak, is volgens die oorgrote respondente onaanvaarbaar. Die

siening dat almal ook in staat is om Bybelonderrig/Godsdiensonderrig aan te bied, is vir gekwalifiseerde Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-onderwysers een van die grootste leemtes.

4.5.2 Afwesigheid van indiensopleiding

Die meerderheid van die onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het (68,7%) het aangedui dat hulle min of geen indiensopleiding ontvang nie. Die volgende faktore gee volgens hulle aanleiding hiertoe:

- geen vakvergaderings word gehou nie;
- vakvergaderings word wel gehou, maar sonder innoverende denkrigtings;
- vakvergaderings bespreek bloot die tegniese sy van die vak (werkskemas en verslagboeke);
- vakvergaderings word nie as indiensopleidingsgeleentheid gesien nie.

'n Skoolhoof voer die volgende rede vir min of geen indiensopleiding aan:

"Scarcity of a subject advisor for Biblical and Religious Studies in the region."

Indiensopleiding behoort nie net by sekondêre skole aangebied te word nie, maar behoort ook opknappingskursusse, seminare, werkswinkels en voortgesette opleiding in te sluit. Vakkundige en vakdidaktiese terreine behoort daar gestel te word om hierdie probleem op te los. Hierdeur kan die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag se persoonlike opleiding verbreed en terselfdertyd sy professionele bevoegdheid ontwikkel word. Met die leemtes wat uit die

evaluering blyk, behoort daar ook meer aandag aan indiensopleiding gegee te word.

4.6 DIE HUIDIGE BYBELONDERRIG-/GODSDIENSONDERRIG-LEERKRAG EN 'N MULTI-RELIGIEUSE BENADERING

Van die leerkragte wat vraelys B (bylae 4.2) ingevul het, het 68,7% 'n multi-religieuse benadering bo die tradisionele enkelvoudige benadering verkies. Die onmiddellike oorskakeling van die enkelvoudige benadering vir Bybelonderrig/Godsdiensonderrig na 'n multi-religieuse benadering, sal moontlik heelwat probleme oplewer. Faktore wat hier 'n rol sal speel, is:

- die onderwyskwalifikasies van die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag;
- die veranderende gesindhede van die leerkragte;
- die agtergrondmilieu van die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerlinge.

Vervolgens sal aan hierdie faktore aandag gegee word.

4.6.1 Onderwyskwalifikasies van die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag

Die onderwyskwalifikasies van die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte in die huidige enkelvoudige benadering, blyk onvoldoende te wees (vgl. bylae 4.7). Slegs 'n klein groep leerkragte (38%) besit Bybelkundige kwalifikasies om die vak met gesag aan te bied. In 'n multi-religieuse benadering sal selfs die klein groep leerkragte ook as vakspesialiste verdwyn. Leerkragte se opleiding is Bybelkundig en volg 'n teologiese, wetenskaplike benadering, terwyl 'n multi-religieuse benadering opleiding in godsdienswetenskap sal vereis.

Dit sal ook prakties nie haalbaar wees om nuwe leerkragte wat opleiding in godsdienswetenskap het aan te stel nie, aangesien daar in die opleiding van onderwysers nog min of geen aandag aan hierdie dissipline gegee is nie. Indiens-opleiding blyk dus onontbeerlik te wees, aangesien dit nie net aanvaar kan word dat alle leerkragte 'n nuwe multi-religieuse benadering sal kan hanteer nie.

4.6.2 Gesindhede van die leerkragte

Uit vraelys B (vgl. bylae 4.2 m.b.t. vrae wat aan respondente gestel was) is dit duidelik dat die gesindhede van leerkragte teenoor die vak as sodanig verskil. Twee soorte leerkragte kan onderskei word, nl. die konvergente en divergente leerkragte. Vervolgens sal 'n kort bespreking gegee word wat onder die twee tipes leerkragte verstaan word (vgl. Hull 1984:175).

4.6.2.1 Konvergente leerkrag (Convergent teacher)

'n Konvergente leerkrag se persoonlike geloof is vervleg met die inhoud van sy les en sy ideale vir sy leerlinge. Evangelisering en indoktrinasie speel 'n belangrike rol. Vir 'n multi-religieuse benadering sal 'n konvergente leerkrag met 'n konfessionele hantering van leerinhoud nie raadsaam wees nie.

4.6.2.2 Divergente leerkrag (Divergent teacher)

'n Divergente leerkrag is 'n leerkrag wie se persoonlike geloof nie 'n invloed het op sy aanbieding nie. Hierdie tipe sal moontlik in staat wees om toleransie en 'n verskeidenheid van religieë in 'n multi-religieuse benadering te kan hanteer. Die nadeel is egter dat daar ook geen

persoonlike standpunt ingeneem word nie, wat ook vir 'n multi-religieuse benadering nadelig kan wees. Hier sal die leerkrag se standpunt slegs 'n opsie wees vir die aanspreek van 'n probleem. Tog is dit noodsaaklik dat daar kennis geneem moet word dat 'n divergente leerkrag vanuit sy tradisionele geloofsisteem kan antwoord op kwelvrae.

In 'n land soos Suid-Afrika waar religieuse pluralisme 'n werklikheid is (vgl. 3.3.1), sal verskeie opvoedkundige uitgangspunte in 'n multi-religieuse benadering aangebied moet word. Indien die religieuse verskeidenheid van die skole (vgl. bylae 4.5) in aanmerking geneem word, blyk dit dat konvergente leerkragte aan skole met 'n multi-religieuse skoolgemeenskap se gesindhede moet verander. Indien die vak nie lewensvreemd wil raak nie, sal progressiewe ontwikkeling (differensiasie, integrasie, verifikasie en kritiese denke) moet plaasvind. Skole met 'n Christelike etos wat 'n duidelike multi-religieuse neiging t.o.v. sy leerling-samestelling toon, behoort 'n vak soos Religieuse Studies te oorweeg. So 'n benadering is nie net opvoedkundig haalbaar nie, maar gee ook geleenthede aan die kind wat deel uitmaak van die geloofsminderhede. Indien die skool egter 'n sterk Christelike etos het, kan die aanbieding van Religieuse Studies saamhang met opvoedkundige verantwoordbaarheid. 'n Sterk Christelike komponent in die vakinhoud kan nog steeds gehandhaaf word. Kundiges (1971:64) beklemtoon die volgende sterk as hul aanvoer:

"Pupils belonging to minority faiths need to feel that their way of life is understood and its true worth appreciated"

(Schools Council Working Paper 36 1971:64).

4.6.3 Die agtergrondsmilieu van Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerlinge

In die verlede kon die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag aanvaar dat die oorgrote meerderheid van die leerlinge in die skool hoofsaaklik vanuit een geloof, bv. die Christendom kom. Hierdie leerlinge se religieuse of godsdienstige agtergrond en ervarings behoort ook min of meer dieselfde te wees. Aangesien daar reeds 'n multi-religieuse skoolsamestelling in staat-, staatsondersteunde en selfs privaatskole is, sal die verskeidenheid van godsdienstige agtergronde in die toekoms ook toeneem. Die leerkrag wat in die toekoms Bybelonderrig, Godsdiensonderrig, Religieuse Onderrig of Religieuse Studies gaan aanbied, sal hom duidelik moet vergewis van die kind se religieuse agtergrond en ervaringswêreld.

Vir die toekoms sal die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag hom gereed moet maak om 'n raamwerk en begrip aan die leerlinge deur te gee. Dit sal dan nie net meer aanvaar kan word dat daar by die kind se ervaringsveld aansluiting gevind is nie.

Hierdie verskeidenheid van religieuse agtergronde en -ervarings van die leerlinge sal besondere uitdagings aan 'n goed opgeleide leerkrag bied.

4.7 SAMEVATTING

Uit 'n analise van die wetlike status van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig blyk dit dat ten spyte daarvan dat die vak se eksistensiële reg wetlik gefundeer is, dit nie die vakstatus van die vak verhoog nie. Die gesindhede van die be-

trokkenes by Bybelonderrig/Godsdiensonderrig speel 'n deurslaggewende rol.

"The law is a blunt tool with regard to promoting educational awareness. ... only educational conviction can ensure that the subject has a proper place in schools and is taught well"

(Watson 1987:107).

Uit die analise van die empiriese ondersoek blyk dit dat religieuse pluralisme 'n werklikheid in Suid-Afrikaanse skole is. Met die totstandkoming van staatsondersteunde skole is religieuse pluralisme in alle onderwysdepartemente in die Wes-Kaap en Bolandstreek 'n gegewe (vgl. bylae 4.5).

Uit Tabel 4 (p. 111) is dit duidelik waarneembaar dat ses-tien (3,9%) leerlinge wat aan die doelgerigte steekproef deelgeneem het, aan die Islam-geloof behoort. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat ouers van ander gelowe as dié van die Christendom wel hulle kinders toelaat om die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-klas by te woon. Die aanbieding van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig vind dus in sommige skole alreeds in 'n multi-religieuse klas plaas, waar daar moontlik probleme sal opduik. Indien die leerkrag se gebrek aan vakkundige kennis in aanmerking geneem word, kan hierdie aspek 'n onhoudbare situasie in die klas wees.

Dit blyk ook dat daar by sommige skole tereg streng by die etos van die skool gehou word. By die instelling of verandering na moontlik 'n ander godsdiensonderwysmodel, behoort verskeie samelewingsbehoefte ook in ag geneem te word. Dit skyn asof die oplossing vir 'n toekomstige godsdiensonderwysmodel nie slegs een kernsillabus sal wees nie, maar een waar die hele skoolgemeenskap se wêreld- en lewensbeskouing ook in aanmerking geneem word. 'n Benadering van

meer as een godsdiensonderwysmodel sal opvoedkundig meer verantwoordbaar wees.

Alhoewel staatsondersteunde- en privaatskole oor die algemeen 'n eie etos het, behoort die behoeftes van die multi-religieuse skoolgemeenskap in die toekoms ook aangespreek te word. In welke mate die "geloofsminderheid" in die skool op religieuse vlak geakkommodeer gaan word, bly 'n ope vraag.

Dit is egter nie net religieuse pluralisme wat die tradisionele enkelvoudige benadering in godsdiensonderwys uitdaag nie. Uit 'n analise van die huidige godsdiensonderwysopset aan die sekondêre skole in die Wes-Kaap en Bolandstreek, kom dit voor dat heelwat probleme in die huidige enkelvoudige benadering ervaar word (vgl. 3.3.2 en 4.5). Een van die probleme waarmee godsdiensonderwys in Suid-Afrika te doen het, is gesindhede, gesindhede wat vanaf makro- tot mikrovlak strek. Gesindhede wat soms negatief is en nie oornag kan verdwyn nie. Kort-, medium- en langtermyn doelwitte behoort vanaf makro- tot mikrovlak geïmplementeer te word.

Probleme wat tans ervaar word in Bybelonderrig/Godsdiensonderrig sal nie verdwyn by die oorskakeling na 'n multi-religieuse benadering nie. Hierdie probleme soos aangedui, sal duidelik aangespreek moet word indien 'n nuwe benadering in godsdiensonderwys geïmplementeer of voorgestel wil word.

Veranderings en vernuwings in godsdiensonderwys sal kwalitatief moet wees om probleme die hoof te bied. Hierdie kwalitatiewe veranderings mag nie slegs kunsmatig wees nie, maar ontwikkeling, transformasie en konsultasie met skoolgemeenskappe behoort hier 'n groot rol te speel.

Waar in hoofstuk vier hoofsaaklik op 'n empiriese ondersoek m.b.t. die godsdiensonderwysleerkragte gekonsentreer was, sal in hoofstuk vyf gekonsentreer word op 'n empiriese ondersoek m.b.t. die leerling in die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-klas.

HOOFSTUK 5

BEHOEFTE VAN DIE BYBELONDERRIG-/GODSDIENSONDERRIG-LEERLING IN DIE KLASSITUASIE

5.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk gaan daar veral aandag gegee word aan die behoeftes van die leerlinge in die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-klas.

Met behulp van vraelys C (vgl. bylae 4.3 - vrae wat aan respondente gestel is) (doelgerigte steekproef) is inligting verkry oor die leerling se behoeftes. Daar sal aan die volgende aspekte aandag gegee word - soos belig uit antwoorde wat verkry is uit vraelys C, nl.:

- Die religieuse ontwikkeling van die kind.
- Die religieuse potensiaal van die kind.
- Die religieuse stadiums van die kind.
- Die godsbegrip van die kind.
- Respondente se godsbegrip.
- Religieuse implikasies m.b.t. die miskenning van die kind se religieuse stadiums.
- Die kind en multi-religieuse aanbieding.
- Samevatting.

5.2 DIE RELIGIEUSE ONTWIKKELING VAN DIE KIND

Vir die doel van hierdie tesis word daar slegs gekonsentreer op die religieuse ontwikkeling van die kind. Dit beteken egter nie dat die ander ontwikkelingsfere heeltemal buite rekening gelaat word nie. Die ignorering van die fisiese en die psigiese ontwikkeling van die kind kan 'n verwarrende beeld skep. Tereg kan met Tamminen (1991:22) saamgestem word

as hy die volgende m.b.t. die totaliteit van die kind opmerk:

"A study such as this, concerning only one part of the personality (the religiousness of a person), has certain risks: isolating one area from the totality can easily distort the picture of development. It does not do justice to the whole personality and its overall development. The whole is more than the sum of its parts. The interpretation of development and interrelationships might be different if the totality could be observed widely enough and from the point of view of that totality."

Dit is dan teen hierdie agtergrond dat daar na religieuse ontwikkeling van die kind gekyk sal word.

Die religieuse ontwikkeling van die kind word al sedert 1964 (vgl. **Goldman** 1964) onder die loep geneem. Navorsers het soms uiteenlopende uitgangspunte oor die benadering en meetbaarheid van religieuse ontwikkeling.

In die religieuse ontwikkeling van die kind is daar verskeie faktore wat 'n rol speel. Alhoewel dit aanvaar kan word dat die religieuse ontwikkeling van elke kind uniek is, speel religieuse of godsdienstige ervarings ook 'n belangrike rol in verdere religieuse ontwikkeling (vgl. **Roux** 1990:4). Indien aanvaar word dat alle mense religieus is, is religieuse ontwikkeling uniek aan elke kind (vgl. **Hough** 1986:10).

Dit is egter nie net **Roux** (1990:4) wat haar op die terrein van die religieuse ontwikkeling van die kind begewe nie. **Tamminen** (1991:328) wys daarop dat religieuse ontwikkeling 'n komplekse proses is wat altyd persoonlik en in sommige

gevalle ook uniek is. Daar word verder beklemtoon dat dié kinderontwikkelingsfeer plaasvind in 'n sekere konteks, waar die kinders se persoonlikheid en agtergrond ook 'n rol te vervul het. Volgens Tamminen is die Bybelonderrig-/Godsdiensoonderrigklas, die skool, sowel as die huis, sleutel-agtergronds faktore vir die religieuse ontwikkeling van die kind. Dié ontwikkeling van die kind geskied deur intrinsieke ervaring, religieuse onderrig en interaksie met sy omgewing. Die kind behoort altyd in totaliteit en in sy uniekheid gesien te word en daarom sal individuele verskille in ontwikkeling asook individuele verskille in dieselfde ouderdomsgroep, altyd voorkom.

In die religieuse ontwikkeling van die mens is daar egter verskillende faktore wat van belang is. Roux (1990:4) wys daarop dat die kind 'n ontwikkelende wese is en daarom maak hy aanspraak op die voorbeeld en leiding van die volwassene. Hierby sluit Hough (1986:73) aan:

"Godsdienstige opvoeding geskied deur middel van twee media, naamlik taal (kommunikasie in gesproke en geskrewe vorm) en deur die voorbeeld (dit wil sê deur dit wat gesien, gehoor en waargeneem kan word)."

Volgens Roux (1993:1) is daar in die religieuse ontwikkeling van die kind 'n nog belangriker aspek, nl. die verhouding tussen God en die kind. Hierdie verhouding het ook invloed op die religieuse ontwikkeling van die kind.

Roux (1993:3) onderskei twee strominge in die beskrywing van die kind se religieuse ontwikkeling:

- 'n benadering wat die kognitiewe aspekte in die religieuse ontwikkeling van die kind beklemtoon;

- 'n benadering wat die fokus eerder rig op die inherente religieuse potensiaal van die kind in sy religieuse ontwikkeling.

Navorsers soos **Goldman** (1964) en **Fowler** (1981) het sterk op die kognitiewe benadering gekonsentreer. Die benadering oor die inherente religieuse potensiaal is deur **Cavalletti** (1983), **Berryman** (1981) en **Roux** (1988) hanteer. **Roux** (1993:4) voer ook aan dat:

"Alhoewel die kind nog steeds in 'n proses van ontwikkeling is en daaglik 'verander', maak dit nie van hom 'n objek wat slegs van die een ontwikkelingsstadium na die volgende beweeg nie. Die kind se religieuse potensiaal is inherent aanwesig en moet slegs die geleentheid gegun word om ook tot volle ontwikkeling te kom."

5.3 DIE RELIGIEUSE POTENSIAAL VAN DIE KIND

In navorsing oor die religieuse potensiaal van die kind word daar veral aandag gegee aan die verhouding tussen God en die kind. Die kind, as 'n Godgegewe gawe, openbaar reeds van kleins af 'n besondere verhouding teenoor God en kan daarom ook aanspraak maak op die erkenning daarvan deur die volwassene (vgl. **Roux** 1988:38). **Rizzuto** (1980:128) wys ook daarop dat die kind in sy ontwikkelingsproses reeds van kleins af 'n besondere verhouding met sy ouers beleef. Hierdie verhouding met sy ouers het volgens **Rizzuto** (1980:128) wel 'n uitwerking op sy verhouding met God:

"I proposed that the maternal face is the first traceable component of the child's relation with his mother that becomes integrated into the representation of God. Later he or she would include many other experiences along the line."

Berryman (1991:188) wys daarop dat dit ook moontlik is om dié verhouding met God binne 'n religieuse paradigma te bestudeer. Dit kan soos volg geskied:

- dat geloof die verhouding van die skepsel met die Skepper is;
 - dat geloofontwikkelingstrukture die verhouding in die gemeenskapslewe asook die verhouding met die Skepper eksplisiet maak;
 - dat geloofstyl die manier is hoe die skepsel God (Skepper) in die realiteit (lewe) uitdruk en ontmoet;
 - dat die geloofsproses 'n kreatiewe proses is wat uit vyf dele kan bestaan; (die vyf dele is soos volg, nl. konfliktervaring; die soeke na 'n oplossing; 'n intuïsie dat 'n oplossing teenwoordig is; die doelbewuste uitwerking van die oplossingsdetail, en die toetsing van die oplossingsraamwerk vir die konfliktsituasie);
 - dat geloofstaal ("faith language") noodsaaklik is vir beide kennis en kennis van geloof. Hierdie taal moet in sy funksies georganiseer word. (Hierdie funksies kan moontlik die van gelykenisse, liturgie e.a. wees.)
- Roux** (1988:40) verwys na dié taal as praktiese Bybeltaal ("religious language").

Vir die ontsluiting van die kind se religieuse potensiaal, kom dit kortliks daarop neer dat die kind 'n inherente religieuse potensiaal het, wat deur die regte benadering en Bybelstof optimaal ontsluit kan word. As die kind se verhouding met God dus erken word, sonder verkeerde inmenging van die volwassene, word die kind se religieuse potensiaal ten volle in aanmerking geneem. Behalwe hierdie God-kind-verhouding, het die kind eie behoeftes, vrese en vrae wat aangespreek behoort te word. Behoeftes wat nie vanuit die volwassene se religieuse ervarings nie, maar vanuit die kind se religieuse ontwikkelings stadium, ervarings en godsbegrip

aangespreek moet word. Kinders is dus wel in staat om ook oor God te dink en Hom te ervaar (vgl. Roux 1993:36).

5.4 DIE RELIGIEUSE STADIUMS VAN DIE KIND

Uit Roux (1993:36) se navorsing kan die volgende ontwikkelingsfases (godsbegripfases) van die kind vanuit die religieuse potensiaaliteitsteorie herken word. Die skryfster onderskei vier religieuse stadiums wat duidelik 'n rol speel indien die godsdienstige ontwikkeling van die kind natuurlik en spontaan ontplooi. Dié vier religieuse stadiums word soos volg ingedeel:

- Religieuse stadium 1 (ongeveer 3-8 jaar);
- Religieuse stadium 2 (6-12 jaar);
- Religieuse stadium 3 (10-16 jaar);
- Religieuse stadium 4 (16-18 jaar).

Aangesien daar in dié tesis gekonsentreer word op die sekondêre skoolkind, sal Religieuse stadium 3 en 4 beklemtoon word, en Religieuse stadium 1 en 2 kortliks vermeld word. Na 'n kort bespreking van al vier stadiums, sal stadium 3 en 4 se godsbegrip-kenmerke van die kind uitgelig en met dié van die respondente vergelyk word.

Religieuse stadium 1 (ongeveer 3-8 jaar)

In die stadium is die kind in staat om menslike eienskappe wat hy/sy aan God gee, God op sy eie manier te ervaar. Sy positiewe godsbegrip hang saam met sy besondere verhouding met sy ouers.

Religieuse stadium 2 (ongeveer 6-12 jaar)

Hier staan die kind alreeds in 'n persoonlike verhouding met God en het 'n fyn aanvoeling vir sondebeseft.

Religieuse stadium 3 (ongeveer 10-16 jaar)

Volgens die religieuse stadium openbaar kinders die volgende kenmerke:

- Hulle is in staat tot 'n diepe geloof in God.
- God word as 'n vriend beskou.
- Die onmag van die mens word sterk beklemtoon.
- Min antropomorfiese eienskappe word aan God toegeken.
- Jesus as Verlosser kom sterker na vore in hierdie stadium.

Indien die kinders van kleins-af God as die Vader, Skepper en Onderhouer leer ken het, word God se genade en liefde in hierdie stadium ervaar. God word as sekuriteitskakel gesien, omdat Hy as 'n "helper" beskou word.

Religieuse stadium 4 (ongeveer 16-18 jaar)

- Die kind in hierdie stadium het alreeds geloofsekerheid. Laasgenoemde kan soms onderworpe wees aan emosionele krisis wat weer twyfel bring. Vrae oor God se beheer oor die wêreld word ook soms gevra.
- Die kind in hierdie stadium se begrip om God raak wyer as net Vader, Skepper en Onderhouer of selfs as Vriend.
- Eienskappe van God soos 'geregtigheid', 'alomteenwoordigheid' en 'die gans andere' behoort ook na vore te tree.
- God se antropomorfiese eienskappe funksioneer nie meer nie.
- Die Drie-Eenheid word maklik begryp.
- Die werking van die Heilige Gees, Jesus as Verlosser en God as Vader word ook beter van mekaar onderskei.

- Die kind toon 'n besondere 'nuuskierigheid' na ander godsdienste

(vgl. Roux 1993:39-41).

Uit die doelgerigte steekproef blyk die religieuse ontwikkeling en potensiaal van die kind oor die algemeen skynbaar 'n verwaarloosde aspek in die Bybelonderrig-/Goddiensonderrig-klas, huis en kerk te wees. Van die twee-en-twintig skole wat aan die steekproef onderworpe was (vgl. bylae 4.5), was daar nie 'n enkele skool waar alle leerlinge instaat was om al die vrae oor die godsbegrip te beantwoord nie. Onderstaande antwoorde op vrae oor die godsbegrip (vgl. bylae 4.3), was 'n algemene verskynsel:

"Weet nie."

"I don't know I am too stupid."

"Soos ek Hom sien."

"Weet nie, want ek ken Hom nie, aangesien ek Hom nog nie ontmoet het nie."

"God doen wat Hy wil doen."

"Ek verstaan nie hoe Hy werk nie."

Vervolgens sal op die godsbegrip van die kind gelet word.

5.4.1 Die godsbegrip van die kind

Bogenoemde aspek, alhoewel 'n onderafdeling van die religieuse ontwikkelingstadiums van die kind (5.4), verdien groter beklemtoning. Spesifiek sal dan in hierdie afdeling gelet word hoe die Suid-Afrikaanse sekondêre leerlinge wat aan die doelgerigte steekproef deelgeneem het, die konsep "God die Vader" hanteer het. Aangesien die Christelike geloof dié geloofstradisie is wat hoofsaaklik binne die enkelvoudige benadering behandel is, kan verwag word dat genoemde konsep aan Bybelonderrig-/Goddiensonderrig-leerlinge bekend moet wees. Die konsep "God die Vader" behoort

aan die Christelike gelooftradisie en is ook nou verwant aan ander sleutelwaardes van hierdie tradisie.

Roux (1990:5) wys daarop dat alle mense 'n godsbegrip het en dat dit die 'idee' of 'voorstelling' is wat 'n mens van God of 'n godheid het. Die voorstelling van God kan ook deur verskillende faktore in die kind of volwassene se lewe beïnvloed word.

Tamminen wys ook daarop dat verskillende konsepte deel uitmaak van die inhoud van denke oor godsdiens.

"Religious concept is a building block of thought based on perceptions and experiences, fairly organized and portraying a specific religious object"

(**Tamminen** 1991:101).

Watson (1987:164) verduidelik weer wat Christene onder die begrip 'God as Vader' verstaan. Christene sien God nie as 'n biologiese/paternale vader nie, maar dat God soos die biologiese/paternale Vader optree. Die problematiek waar enkelouers in huise aangetref word, of waar daar nie 'n positiewe beeld van die vaderfiguur is nie, of waar daar 'n algehele gebrek aan 'n stabiele huishouding is, word egter ook deur haar beklemtoon.

Uit die doelgerigte steekproef het dit ook geblyk dat die begrip "God as Vader" by die respondente abstrak en simbolies verstaan word (vgl. 5.5). Dit is egter ook noemenswaardig dat binne die respondente se antwoorde daar 'n verskeidenheid van konsepte rondom God waargeneem is. Konsepte waaronder begrippe van God beskryf kan word is o.a. antropomorfies, egomorfies, etiese gewaarwording, naturali-

sasie en legalisme (wettisisme). Hierdie konsepte word soos volg beskryf:

Antropomorfies

Dit is wanneer God fisies beskryf word. Hierdeur word die persoon se persoonlike verhouding met God weerspieël en omskryf (**Tamminen** 1991:162-165).

Egomorfisme (Egomorphism)

Waar God as 'n "Gees", "Vertroueling" en "Vriend" beskou word. Die omskrywing van God hang dus saam met die persoon se persoonlikheid. **Bardin** (1967:36-42) omskryf die begrip as die globale intellektuele ingesteldheid, intellektuele sienswyse, fundamentele geloof van die individu en manier van uitdrukking waar die begrip van God beïnvloed word deur die psigososiologiese omstandighede van die onderwerp se persoonlikheid.

Etiese gewaarwording

Dit is wanneer die morele aspek tydens dié fase so belangrik is dat dit die ander aspekte van die mens se verhouding met God oorskadu. Hieronder word God verstaan as 'n absolute heerser (**Bardin** 1967:36-42).

Naturalisasie

By hierdie konsep gaan dit oor God se verhouding met die mens wat gemotiveer word deur sy natuurlike ondervinding en behoeftes. God word ook met die aardse vader in verband gebring (**Bardin** 1967:24-29).

Legalisme (wettiesheid)

God word gesien as 'n skrikwekkende regter wat straf paslik uitdeel. Konsepte soos "streng" en "straf", ens., word hier algemeen gebruik

(Tamminen 1991:162-165).

5.5 RESPONDENTE SE GODSBEGRIP

Respondente in die doelgerigte steekproef (410 respondente) se godsbegrip is d.m.v. vrae 7.1 tot 7.3 (vraelys C) (bylae 4.3) getoets. 'n Analise oor die vierhonderd-en-tien respondente se antwoorde word soos volg saamgevat. Die eerste getal dui die aantal respondente se antwoorde uit vierhonderd-en-tien aan, terwyl die tweede getal die persentasie vir eersgenoemde is. Op die vraag: "Hoe sien jy God?" het die navorser die volgende omskrywings van God geïdentifiseer, nl.:

Vraag 7.1 - Hoe sien jy God?

- 'n helper (130 - 31,7%),
- as 'n almagtige (122 - 29,7%),
- as skepper (82 - 20%),
- as vader (77 - 18,8%),
- as 'n vriend (60 - 14,6%),
- 'n God van genade (57 - 13,9%),
- 'n God van liefde (57 - 13,9%),
- as antropomorfologies (37 - 9,02%),
- as 'n God van geregtigheid (36 - 8,8%),
- as verlosser (26 - 6,3%),
- as alomteenwoordig (25 - 6,1%),
- as 'n God wat straf uitdeel (16 - 3,9%),
- as 'n heilige (5 - 1,2%),
- as gees (4 - 0,9%),

- as deel van die drie-eenheid (2 - 0,48%).
(Vgl. bylaes 4.3 (7.1), hoofstuk 5.1).

Die respondente het op die vraag: "Hoe is God?", God soos volg aangedui:

Vraag 7.2 - Hoe is God?

- 'n God van liefde (125 - 30,5%),
- 'n God wat help (112 - 27,3%),
- 'n almagtige God (92 - 22,4%),
- 'n God van geregtigheid (91 - 22,2%),
- 'n God van genade (80 - 19,5%),
- God is antropologies (40 - 9,8%),
- God is 'n vriend (32 - 7,8%),
- God is soos 'n vader (30 - 7,3%),
- God is streng (27 - 6,5%),
- God is alomteenwoordig (20 - 4,9%),
- God is heilig (5 - 1,2%),
- God is die alfa en omega (3 - 0,73%),
- God is 'n gees (3 - 0,73%),
- God maak deel uit van die drie-eenheid (1 - 0,2%),
- God is die skepper (13 - 3,2%),
- God is 'n verlosser (8 - 1,9%).
(Vgl. bylaes 4.3 (7.1), 5.1)

Op die vraag "Wat doen God?", was die respondente se antwoorde:

Vraag 7.3 - Wat doen God?

- God is 'n helper (237 - 57,8%),
- God is 'n God van genade (95 - 23,2%),
- God is liefde (77 - 18,8%),
- God is almagtig (59 - 14,4%),

- God is 'n God van geregtigheid (51 - 12,4%),
- God is die skepper (25 - 6,0%),
- God tree op as 'n vriend (16 - 3,9%),
- God straf die mens (21 - 5,1%),
- God is soos 'n vader (8 - 1,9%),
- God verlos mens van hulle sondes (11 - 2,7%),
- God is alomteenwoordig (7 - 1,7%),
- God word antropologies gesien (1 - 0,2%).

(Vgl. bylaes 4.3 (7.3), hoofstuk 5.1)

As die respondente se godsbegrip met die verskillende omskrywings van God in verband gebring word, kan die volgende klassifikasie gemaak word, nl.:

- dat die naturalisasiebegrip die sterkste beklemtoon word;
- dat die omskrywing van God wat in verband gebring word met egomorfisme, etiese gewaarwording, en legalisme ook aangetref word;
- die antropomorfiese eienskappe van God meer by vrae 7.1 en 7.2 (vergelyk bylae 4.3) aangetref word as by vraag 7.3.

Uit 'n analise van vraelys C (bylae 4.3) blyk die volgende:

- (i) Die oorgrote meerderheid respondente **sien** God as 'n helper (130 - 31,7%), vir hulle **is** God 'n God van liefde (125 - 30,5%). Op die vraag wat God **doen**, het 237 (57,8%) geantwoord dat God 'n helper is.
- (ii) Daar word ook in sommige gevalle sterk antropomorfiese eienskappe aan God gegee. Antwoorde soos die volgende is verstrekk:

"Hy is 'n groot man met spierwit klere en 'n lang baard wat op 'n goue troon sit."

"As die grootste heldebeeld op die gesig van die planeet."

"I see him as a big man which is surrounded by a big yellow ora." (sic)

(iii) God as vriend word ook deur sommige respondente sterk beklemtoon en met hulle eie huislike situasie vergelyk.

"Mense sê vir my dat God my pa is, maar ek verstaan dit nie, want my pa is nie getrou en regverdig nie."

"Wanneer ek enige probleme het, dan gesels ek met Hom, net soos wat ek met my pa gesels."

Uit antwoorde van sommige respondente blyk dit ook dat hulle 'n godsbegrip moeilik kan verwoord of vorm. Een respondent het aangevoer dat hy nie weet hoe God is nie, aangesien hy nie God in sy verbeelding kan oproep nie. Daarom is dit vir hom onmoontlik om God se grootheid te besef. Uit 'n verdere analitiese studie van die betrokke respondent, blyk dit dat dié respondent moontlik probleme ondervind met die kognitiewe inhoud van sy tradisionele geloofsoortuiging (Christendom). Hierdie tendens kan in verband gebring word met sy onaktiewe betrokkenheid by hierdie geloofsoortuiging en die vermindering van sy persoonlike bevoegdheid om dié geloof te reflekteer.

Dit kom ook voor asof daar by sommige respondente verwarring is tussen die Gods- en Jesusbegrip. Dit blyk ook dat waar

daar in die skool baie sterk klem gelê word op evangelisasie, in die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrigklasse, dit-geen waarborg is dat leerlinge 'n sterk geloofsoortuiging het nie. Leerlinge ervaar nog steeds probleme in hulle godsbegrip. Die oordrewe aksent van evangelisasie kan die vak lewensvreemd maak (vgl. bylae 4.8).

Die aanbieding van 'n enkelvoudige benadering, bv. die Christelike geloof, het nie verhoed dat leerlinge wel nuuskierig is oor ander gelowe nie. Driehonderd nege-en-dertig (88,1%) van die driehonderd-vyf-en-tagtig respondente wat die vraag beantwoord het, het aangedui dat hulle wel nuuskierig is oor ander gelowe. Tweehonderd-en-twintig van die respondente het ook aangedui dat ander gelowe in hulle klas behandel word. Indien die aantal vakspesialiste wat die vak onderrig in gedagte gehou word (vgl. bylae 4.6) kan die aanbieding vir die leerlinge traumaties wees weens 'n gebrek aan vakkennis.

5.6 RELIGIEUSE IMPLIKASIES M.B.T. DIE MISKENNING VAN DIE KIND SE RELIGIEUSE STADIUMS

Vraelys C (bylae 4.3) het betrekking op respondente in religieuse fases drie en vier (vgl. Roux 1993:39-42). Indien die kind egter op 'n vroeë stadium nie sinvolle begeleiding kry wat hy in een van bg. stadiums verlang nie, kan die tempo waarteen die kind deur die fases beweeg, vertraag word. Die gebrek aan positiewe religieuse ervarings blyk ook 'n behoefte te wees. Tamminen (1991:193) wys daarop dat indien die teenwoordigheid van God antropomorfies op hierdie stadium deur die sekondêre leerling uitgebeeld word, die kind se godsbegrip sedert sy vroeë kinderjare onderontwikkel is. Lomp beskrywings om aspekte of konsepte van God aan te dui, word ook aangetref. Hierdie beskrywings van God is ook

'n uitdrukking van die kinderlike beeld van God. Indien 'n negatiewe beeld van God gevorm word, lei dit weer tot 'n swak konsep van God. Blywende antropomorfiese uitdrukkings dui ook op denke wat agteruitgaan of stagneer.

God word ook, soos deur die respondente aangedui, as 'n bron van sekuriteit beskou.

Indien daar nie gepoog word om die behoeftes van alle leerlinge in die klas aan te spreek nie, kom die tradisionele idee van God as vader, onder kritiese verdenking. Dit blyk duidelik uit die volgende:

"I personally sometimes get angry with God, because he makes things happen, which I hate."

"God is forgiving but I still am frustrated because He only helps when I've already done and fixed the problem."

Die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag moet dus as vakspesialis in hierdie snelveranderende wêreld skerpsinnig wees deur voortdurend bewus te wees van alle leerlinge in sy klas se behoeftes. Die konflikte wat tot onopgeloste probleme, depressies of verwaarlosing lei, mag die religieuse ontwikkeling so vertraag dat dit stagnasie tot gevolg kan hê. Die kind se religieuse ontwikkeling kan gestrem word deur die gebrek aan 'n gesonde religieuse klimaat. Die leerkrag in die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leersituasie sal ook moet kennis dra van die kind se ervaringsveld soos:

- direkte ervaring wat die kind opdoen;
- wat die kind deur verbeelding oproep.

Ongeloof en ateïsme sou moontlik aan die konflik wat in die gemoedere van die respondente geïdentifiseer is, of die ontdekking en bewuswording van valsheid, toegeskryf kan word. Valsheid met betrekking tot geloof, kan omskryf word as dié maatstaf wat die Bybel vir Christene voorskryf, teenoor die lewenswyses en optredes van sg. Christene in die hedendaagse samelewing.

Die leerlinge se behoeftes sal ook in aanmerking geneem moet word in 'n oorskakeling na 'n nuwe of multi-religieuse benadering. Die godsdienstige inhoude, godsdienstige bevatlikheid, godsdienstige ontvanklikheid en godsdienstige agtergrond van die kind sal in ag geneem moet word sodat die kind religieus kan ontwikkel. Bybelonderrig/Godsdiensonderrig sal volgens die behoeftes van die kind moet geskied en verander en nie volgens oorywerige modernisme volgens 'n filosofie van verandering net ter wille van verandering, nie.

Kind-gesentreerde Bybelonderrig/Godsdiensonderrig beteken slegs dat die behoeftes van die individuele leerder die fokus van die opvoeder is. Dié benadering vra ook dat die uniekheid van elke kind in aanmerking geneem moet word. Die adolessent soek na 'n eie identiteit. Die aanvaarding wat hy deur godsdiens kan beleef, kan vir hom 'n diepe rustigheid en geborgenheid bring. Omdat hy in staat is tot geloofsekerheid, kan daar oor ander gelowe besin word. Hierdie vakinhoud behoort ook verder daartoe by te dra om hom bewus te maak van die nood van andere, en om empatie daarvoor te ontwikkel.

5.7 DIE KIND EN 'N MULTI-RELIGIEUSE AANBIEDING

Soos duidelik in hoofstuk vier (4.3.9) aangedui, blyk dit dat die oorgrote Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte ten gunste van 'n multi-religieuse benadering is.

Indien 'n analise gemaak word van die verskeidenheid van gelowe aan Suid-Afrikaanse skole, blyk dit dat 'n religieuse pluralisme ook 'n werklikheid is (vgl. 4.3.3). Hierdie verskeidenheid van gelowe sal insig vereis van die onderwyser wat die leerlinge moet help vorm tot religieuse volwasseheid.

Die implikasies en probleme wat in die enkelvoudige benadering voorkom, is reeds bespreek (vgl. 3.3.2).

In 'n multi-religieuse benadering sal daar egter meer eise aan die leerkrag sowel as die leerling gestel word. Die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag sal baie meer bewus moet wees van die verskeidenheid van sy leerlinge se religieuse behoeftes.

Die religieuse ontwikkeling, die godsbegrip, die religieuse potensiaal en die religieuse ontwikkelingsfase van die kind sal in aanmerking geneem moet word, aangesien dit vir 'n multi-religieuse benadering onmisbaar sal wees. Al hierdie verskillende fasette is bepalend vir die kind in 'n multi-religieuse klassituasie.

Die doel in 'n multi-religieuse benadering sal nie net die versameling van kennisinhoude kan wees nie. Algemene opvoedkundige beginsels in die aanbieding van vakinhoud kan die nuwe geslag help om relevante inligting te bekom. Verantwoordelike keuses in die komplekse wêreld sal van die uiterste belang wees.

Leerlinge in die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-klas is alreeds gekonfronteer met probleme a.g.v. persoonlike religieuse ervarings. In 'n multi-religieuse klas sal die leerlinge nie net gekonfronteer word met hul persoonlike ervarings nie, maar sal hulle moet leer om religieus sensitief te wees teenoor kinders van ander gelowe. In hoeverre die kind daarin sal kan slaag, bly 'n ope vraag. In godsdienstige steungewing, behoort inhoude vir die sekondêre leerling op so 'n wyse aangebied te word dat dit sin en betekenis aan sy eie persoonlike lewe kan gee.

Dit beteken egter nie dat 'n multi-religieuse benadering slegs negatiewe implikasies kan meebring nie. Vir die sekondêre leerling wat alreeds 'n mate van geloofsekerheid het, behoort daar min negatiewe implikasies te wees. Dit is egter leerlinge in die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrigklas wat geen religieuse ervarings of agtergrond (huis en kerk) van 'n geloofstradisie het nie, vir wie dit problematies kan raak.

Met religieuse pluralisme op skool, ontmoet die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerling in die sekondêre klasse verskillende geloofsgenote. Dit is egter nie net hier waar 'n ontmoetingsvlak aangetref word nie. Hierdie ontmoetingsvlak vind daagliks in die kind se lewe plaas, hetsy deur direkte of indirekte wyse. Sommige kinders woon reeds in 'n multi-religieuse samelewing buite skoolverband. Respondente se gesindheid teenoor ander gelowe is ook positief. Die multi-religieuse benadering, waar alle aspekte m.b.t. religieuse ontwikkeling in ag geneem word, behoort praktiese waarde te hê, asook relevant en opvoedkundig geregverdigbaar te wees.

Die aanbieding van 'n multi-religieuse benadering in 'n skool sal grootliks, soos reeds aangedui, deur die kulturele

samestelling van die klas en die plaaslike gemeenskap bepaal word.

5.8 SAMEVATTING

Samevattend blyk dit dat die sekondêre leerlinge se religieuse ontwikkeling tans nie in die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-klas in ag geneem word nie. Hierdie versuim om die religieuse ontwikkeling van die kind in ag te neem, kan moontlik toegeskryf word aan:

- leerkragte wat die vak negatief ervaar en aanbied;
- te min vakspesialiste wat die vak aanbied (vgl. bylae 4.7).

Bybelonderrig/Godsdiensonderrig is steeds opvoedende onderwys en behoort, afgesien van 'n eie vakdidaktiek, alle relevante opvoedkundige beginsels wat by ander vakke geld, ook van toepassing te maak.

Dit blyk ook duidelik dat sekondêre leerlinge wel aan ander gelowe blootgestel kan word (Tabel 4). Respondente se nuuskierigheid om meer van ander gelowe te leer was ooreweldigend.

Kommerwekkend is egter dat sommige respondente 'n swak godsbegrip het. Sommiges het hulle moontlik taalkundig swak uitgedruk met betrekking tot hul omskrywing van die godsbegrip.

Vir die toekoms sal dit van belang wees dat die kind se religieuse behoeftes aangespreek en gerespekteer moet word.

Die verskeidenheid van die respondente se antwoorde op die vrae oor hulle godsbegrip, dui ook op die uniekheid van elke kind.

Indien die verspreiding van verskillende gelowe by staats- en staatsondersteunde skole in oënskou geneem word, blyk dit dat daar in die toekoms meer leerlinge van ander gelowe in skole sal wees wat tans 'n enkelvoudige benadering volg. Met die implementering van staatsondersteunde skole, kan die opvoeding van kinders binne 'n bepaalde gemeenskap met 'n bepaalde lewenstyl geskied. Tog blyk dit uit die doelgerigte steekproef dat religieuse pluralisme ook binne dié skole 'n werklikheid is.

In hoeverre die kind in die Bybelonderrig-/Godsdiensonder- rig-klas gereed is om 'n multi-religieuse benadering te kan hanteer, bly 'n ope vraag. Verskillende gesigspunte vanuit die ouerhuis, gemeenskap, skoolsamestelling en owerheid sal 'n daadwerklike invloed op 'n multi-religieuse benadering hê. Hoe dit ookal sy, die kind se religieuse ontwikkeling en ervaring sal die deurslaggewendste rol moet speel in enige verandering of handhawing van die status quo.

Waar 'n empiriese ondersoek ter plaatse geloods was om die behoeftes in die godsdiensonderwys te identifiseer (hoofstukke vier en vyf), sal in hoofstuk ses 'n empiriese ondersoek in Engeland na sy godsdiensonderwys geloods word.

HOOFSTUK 6

ENGELAND SE KONTEMPORÊRE MULTI-RELIGIEUSE BENADERING

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal 'n bespreking gegee word van 'n empiriese ondersoek wat in geselekteerde staat- en staats-ondersteunde sekondêre skole in Engeland geloods is. Die doel was om die multi-religieuse benadering in Engeland ter plaatse te ondersoek. Die term "Religious Education" (voortaan RE) sal in hierdie hoofstuk gebruik word, aangesien dit inhoudelik verskil met die begrip "religious education" in die Suid-Afrikaanse konteks.

Daar sal gelet word op:

- die kontemporêre RE benadering in Engeland;
- die samestelling van die multi-religieuse aanvaarbare sillabus in staat- en staatsondersteunde skole;
- die indiensopleiding van die RE-leerkragte;
- die plek van RE in die kurrikulum van staat- of staatsondersteunde skole;
- die RE-leerkrag en die multi-religieuse skoolsisteem;
- die RE-leerkragte se algemene didaktiek in die multi-religieuse klassituasie;
- 'n doelgerigte steekproef onder leerlinge sowel as leerkragte om hulle gesindheid teenoor die multi-religieuse benadering te toets;
- 'n samevatting.

6.2 DIE KONTEMPORÊRE RE-BENADERING IN ENGELAND

6.2.1 Algemene opmerking

In Engeland is RE verpligtend vir alle skoolgaande leerlinge sedert die Reform Act van 1944. Leerlinge kan deur hulle ouers van die RE klasse onttrek en van klasbywoning vrygestel word. RE word ook aangebied in drie tipe skole, nl. kerk-, privaat- en landstreekse skole ("county schools"). Ten opsigte van kerkskole kan daar weer tussen twee tipes skole onderskei word, nl. ondersteunde en gekontroleerde skole. Paradoksaal of nie, maar laasgenoemde kerkskool word deur die staat ondersteun, terwyl eersgenoemde deur die Kerk gefinansier word. RE is dus verpligtend in "county schools" en gekontroleerde kerkskole.

In Engeland word daar ook 'n onderskeid gemaak tussen basiese vakke en fondasie- en kernvakke. RE vorm deel van die basiese vakke, terwyl die fondasie- en kernvakke, vakke soos o.a. tale, geesteswetenskaps- en tegniese vakke insluit. RE word ook nie op nasionale vlak, soos die fondasie- en kernvakke gekurrikuleer nie, maar word plaaslik deur die plaaslike owerheid saamgestel. Die plaaslike owerheid staan bekend as die Local Authority, (voortaan LA).¹

1 Die LA (plaaslike owerheid/beheerliggaam) in Engeland maak deel uit van die staatkundige bestel in Engeland. Eersgenoemde is daar gestel a.g.v. die hoe premie wat geplaas word op die demokratiese reg van die individu en die sterk klem wat op plaaslike beheer val. Plaaslik impliseer ook nie dat slegs een bepaalde plek hieronder ressorteer nie. Die plaaslike owerheid bestaan uit 'n hele aantal plekke. Die plaaslike owerheid word vasgestel op grond van geografiese verspreiding.

Die multi-religieuse benadering word dus in staat- en staatsondersteunde skole vir alle leerlinge vanaf primêre tot sekondêre vlak, soos wetlik bepaal, aangebied (vgl. 2.3.2). Alhoewel RE aanvanklik nie dieselfde nasionale kurrikulumstruktuur as dié van die fondasie- en kernvakke gehad het nie, is dié struktuur wel deur die meeste **Local Education Authority** (voortaan **LEA**)² oorgeneem. Rudge (1991) regverdig die optrede van dié LEA's om die nasionale struktuur oor te neem, deur die volgende voordele daarvan te stipuleer:

- "... many teachers and headteachers would welcome greater clarity in dealing with the subject in schools.
- ... religious education embodies the same educational principles as all other subjects.
- ... the Secretary of State for Education has already made the suggestion in a Circular to schools (DES 3/89) that education authorities might consider including attainment targets, programmes of study and assessment arrangements in a locally determined form in their provisions for religious education "

(Rudge 1991:178).

Die gevolg van die oorname van die nasionale struktuur was dat RE hoofsaaklik nou in vier sleutelfases aangetref word. Hierdie sleutelfases word gekoppel aan 'n spesifieke afde-

2 Die LEA is die plaaslike owerheid se onderwyskomitee. Die owerheid strewe na 'n balans tussen sentralisasie en desentralisasie van onderwysbeheer. Die LEA is dus verantwoordelik vir die uitvoering van die nasionale onderwysbeleid en ontwikkeling in hulle onderskeie gebiede. Die uitvoering van die beleid hang egter saam met plaaslike behoeftes.

ling van die primêre en sekondêre skool, nl. 'n spesifieke ouderdomsgroep en 'n spesifieke graad.³

Vir die doeleindes van hierdie tesis word gekonsentreer op die sekondêre leerling (graad sewe tot elf). Graad sewe tot agt vorm die junior sekondêre afdeling, terwyl grade nege tot elf die senior sekondêre afdeling insluit. Dié grade word onderskeidelik in sleutelfases drie en vier aangetref, en die leerlinge se ouderdomme wissel vanaf elf tot plus minus sestien jaar. Vir grade een tot agt is RE 'n nie-eksamenvak, terwyl grade nege tot elf eksaminering vereis. (Persoonlike gesprekke: J. Rudge en G. Teece, November 1993.) RE-leerkrigte is van mening dat die betrokke struktuur wat tans in RE gevolg word, hulle help met die sillabussamestelling, asook met die voorsiening van 'n basis vir onderrigbeplanning. (Gesprekvoering met vier-en-twintig leerkrigte in London en Birmingham, November 1993.)

6.2.2 Die samestelling van die multi-religieuse aanvaarbare sillabus in staat- en staatsondersteunde skole

Daar is ongeveer honderd-en-twintig LEA's in Engeland. Die LA stel die LEA saam (vgl. 2.2). Die kriteria vir die samestelling van die lede in die LEA's verskil van plaaslike owerheid tot plaaslike owerheid (LA). In sommige gevalle poog die LA om die geskikste persone vir RE op die LEA te kry. Andersins gebeur dit dat persone gekies word wat slegs voldoende kennis het om genoemde liggame of kerke te verteenwoordig (vgl. 2.2). Die implikasie van laasgenoemde tendens kan fataal wees, veral as in aanmerking geneem word dat die goedgekeurde sillabusse wat deur die LEA's saamgestel word, die wetlike basis bly van enige beheerliggaam.

3 Die benaming "graad" in Engeland is in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel bekend as die betrokke standerd.

Die goedgekeurde sillabus is slegs 'n kernsillabus, binne die raamwerk van die breë nasionale beleid. Uit hierdie kernsillabus moet die skool dan 'n geskikte sillabus saamstel - 'n sillabus wat die skool-en-klaskameromstandighede reflekteer. (Persoonlike gesprekvoering met A. Compton, J. Rudge en G. Teece, November 1993.)

Nieteenstaande genoemde tendens, word daar in die algemeen in Engeland gepoog om die samestelling van die sillabus in die hande van die kundiges te hou. Wanneer die sillabus vir RE saamgestel word, word die volgende in gedagte gehou:

- wat moet die kinders in die RE klas leer?
- in watter fase moet hulle die inhoud leer?
- watter inhoud moet bemeester word aan die einde van 'n spesifieke sleutelfase?

Verder is dit ook by die kurrikuleerders van die uiterste belang dat die RE-sillabus buigsaam en hanteerbaar vir dié leerkrag moet wees. Gepaardgaande hiermee moet die sillabus hoofsaaklik as 'n gids dien en nie as 'n onbuigsame, vasgestelde skema van aktuele lesse nie. (Persoonlike gesprek: J. Woodridge, November 1993.)

Die aanvaarbare sillabus bestaan hoofsaaklik uit:

- doelstellings van RE;
- bereikbare mikpunte (**attainment targets**);
- 'n studieprogram vir RE.

Wat die bereikbare mikpunt in die RE klas sal wees, word in die meeste gevalle deur die LA na die SACREs (Standing Advisory Council for Religious Education) verwys (vgl. 2.3.2). Rudge (1991:176) merk die volgende m.b.t. die SACREs op:

"Our hope is that SACREs will therefore support a careful consideration of the issues of attainment and assessment, so that religious education takes its proper place alongside other subjects in the school curriculum."

Verder word daar ook aangedui dat RE 'n algemene agtergrond moet voorsien wat drie elemente aan alle leerlinge verskaf, nl:

- kennis van die Christendom;
- elementêre kennis van die groot wêreldgodsdienste, veral die wat in die gemeenskap verteenwoordig word;
- moreel-etiese opvoeding.

Die kernsillabus impliseer egter nie dat RE-leerkragte geen insette lewer in die LEA se aanvaarbare sillabus nie. Elke leerkrag is geaffilieer aan die plaaslike LEA. Behalwe hierdie indirekte betrokkenheid t.o.v. die aanvaarbare sillabus van die LEA's, is RE-leerkragte direk betrokke en verantwoordelik vir die skool se RE-sillabus. Dit is duidelik dat die RE-leerkragte professioneel en akademies bevoeg is om 'n sillabus saam te stel. Onderstaande knelpuntvrae word met die nodige kundigheid aangedurf:

- watter didaktiek moet gebruik word?
- watter stof behoort by watter sleutelfase aangebied te word?
- wat is die leerlinge se religieuse fase?

RE-leerkragte poog jaarliks om innoverend en progressief m.b.t. die samestelling van die sillabus te wees. Die leerkrag poog om leerstof in die skool te gebruik, wat binne

die belangstellingsveld van die kind val, asook sy behoeftes in ag neem.

Dié gesindheid van die RE-leerkragte teenoor sillabussamestelling, hang ook af van die leerkragte se geskoolde ervaring. Kursusse, werkswinkels en seminare word gehou om die samestelling van sillabusinhoude met innoverende denke positief te beïnvloed.

Waar sommige LEA's of leerkragte probleme ervaar om 'n aanvaarbare sillabus saam te stel, is daar verskeie opsies wat gevolg kan word. Daar is die volgende opsies:

- die oorneem en wysiging van 'n LEA se aanvaarbare sillabus om aan te sluit by die plaaslike omstandighede;
- die oorneem en wysiging van 'n ander skool in dieselfde streek se sillabus om aan te sluit by die skool-en-klaskameromstandighede;
- skole kan vakadviseurs nader om voorligting in dié verband;
- skole kan vakkundiges nader om probleemareas op te los en hulp te verleen d.m.v. kursusse aan die skole.

Alhoewel laasgenoemde opsie finansiële implikasies het, is skole by magte om dié diens aan te vra. Skole ontvang egter finansiële toekennings van die staat vir hierdie doeleindes. (Persoonlike gesprek met J. Woodridge en D. Hunt, November 1993.)

Die vakhoof van die skool het dus 'n belangrike rol by die opstel van 'n aanvaarbare sillabus. Hy moet die leiding neem en wegdoen met 'n oneffektiewe sillabus en die implementering van 'n nuwe. Read et al. (1993:52) beklemtoon die rol van die leerkrag in sillabussamestelling uitbring soos volg:

"... it is essential that the teacher of RE in the secondary school, ... have a clear understanding of what they are doing and why they are doing it."

Dit was egter opvallend dat die effektiwiteit van die sillabusse ook saamhang met:

- die RE-leerkrag se professionle bevoegdheid om die vak aan te bied;
- die duidelike doelwit van die les;
- die vermoë, ervaring, belangstelling en behoeftes van die kinders in die RE-klas wat in aanmerking geneem is, en
- die geskikte orde waarin die RE-aanbieding geskied.

(Persoonlike waarneming van RE-klasse in staat- en staatsondersteunde skole in London en Birmingham, Oktober-November 1993.)

6.2.3 Indiensopleiding van RE-leerkragte

Indiensopleiding is 'n noodsaaklike komponent in die Britse skoolstelsel. Dit beteken egter nie dat indiensopleiding slegs vir die vakspesialis is nie. Indiensopleiding sluit ook die nie-vakspesialis in. Alhoewel Engeland (veral Birmingham) reeds twintig jaar besig is met 'n multi-religieuse benadering, beteken dit nie dat daar slegs vakspesialiste is nie. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat by die aanvang van die multi-religieuse benadering 'n indiensopleidingsprogram nie vooraf geloods is om hierdie probleem aan te spreek nie. (Persoonlike gesprek met 'n plattelandse RE-leerkrag wat 'n indiensopleidingskursus in Birmingham bygewoon het, November 1993.)

Indiensopleiding geskied d.m.v. werkswinkels, seminare, volgehoue indiensopleidingsprogramme, diplomakursusse en aangevraagde vakadviseursvoorligting. Hierdeur word gepoog om die RE-leerkrag se professionele bekwaamheid te verbreed, asook begrip van opvoedkundige beginsels en tegnieke in die vakrigting te verbeter. Finansiering word deur die staat voorsien. Die probleem kan egter ontstaan dat skole die fondse in die toekoms slegs vir vakke kan aanwend wat onder fondasie- of kernvakke val. (Persoonlike gesprek met D. Hunt en J. Woodridge, November 1993.)

6.2.4 Die plek van RE in die kurrikulum van staat- of staatsondersteunde skole

Die hantering van RE in die kurrikulum verskil van skool tot skool. Die verskil kan toegeskryf word aan verskillende roosters (time-table) van die skole, sowel as die verskillende benaderings tot kurrikulumbeplanning. RE kan as deel van 'n geïntegreerde geheel gesien word, en die sosiale samestelling van die skool sal ook bepaal hoe RE in die klas onderrig gaan word.

Verder word daar ook by die skole gepoog om te sorg dat die RE-kurrikulum aanvaarbaar, betekenisvol en opvoedkundig regverdigbaar vir die leerkrag en leerling is.

6.2.5 Die RE-leerkrag en die multi-religieuse opset

Dit blyk dat die RE-leerkragte die multi-religieuse benadering bo die enkelvoudige benadering verkies. Die persepsie is dat wanneer slegs een geloof behandel word, dit kan lei tot die eksklusiwiteit van die betrokke geloof.

Die multi-religieuse benadering stel egter meer eise aan die RE-leerkrag, aangesien na elke les 'n toepassingsgeleentheid

vir die leerlinge geskep moet word. Hierdie toepassingsgeleenthede hang saam met die hantering van kreatiewe werk deur die leerlinge, wat deur die leerkrag nagesien moet word. Van tyd tot tyd deel leerkragte evalueringsvorme aan leerlinge uit. Op hierdie wyse kry die leerling die geleentheid om vanuit sy ervaringsveld, die leerkrag en homself te evalueer (vgl. bylae 6.1). Inligting wat op hierdie wyse verkry word, word in toekomstige lesaanbiedinge in ag geneem.

Dit blyk dat professionele bekwaamheid van leerkragte in RE 'n hoë prioriteit in Engeland is. Die meerderheid leerkragte probeer sover moontlik om hulle optredes in ooreenstemming met die vereistes van 'n divergente leerkrag te bring (vgl. 4.6.1.2). Dat leerkragte die opvoedkundig verantwoordbare posisie verkies, is verblydend. Indien die meerderheid leerkragte nie te vinde was vir 'n meer divergente houding in die RE-klas nie, kon dit problematies vir die leerlinge wees. Die RE-leerkragte behoort ook tot 'n verskeidenheid gelowe. Sommiges is sekulêre humaniste, ander hang weer een of ander ideologiese standpunt aan. Die oorgrote meerderheid is nie-gelowiges asook kerkvervreemdes. (Persoonlike gesprek met vier-en-twintig RE-leerkragte in London en Birmingham, November 1993.)

6.2.6 Didaktiek van RE-leerkragte in die multi-religieuse klaskamersituasie

Die didaktiek van die RE-leerkragte in 'n multi-religieuse klas, het die afgelope dekades afgehang van die benaderings wat in die godsdiensonderwys in Engeland gevolg is.

Tans is daar 'n groter beklemtoning dat leerlinge nie net kognitiewe kennis oor hulle eie sowel as ander tradisionele

geloofsoortuiging moet hê nie, maar dat die affektiewe ook in aanmerking geneem moet word.⁴

Aanvanklik was daar 'n sterk beklemtoning van die kognitiewe, die fenomenologiese benadering (2.3.2). Compton (1991:11) wys daarop dat:

"... it was hoped that teachers could present students with the phenomena of a tradition through the six dimensions. Smart developed a typology of religion classified as the doctrinal; mythological; ethical; experimental; ritual; and social."

Alhoewel dié metode positiewe elemente bevat (o.a. 'n emosielose benadering van die leerkrag), kon nadele ook geïdentifiseer word. Die nadele het elemente bevat soos:

- dat die seleksie van inhoude meebring dat die onderwyser ook sy eie oortuiging inbring;
- dat die benadering aanspraak maak op die neutraliteit van die leerkragte;
- dat vrae nie buite die fenomenologiese benadering gevra kon word nie, en hierdeur is die manier van vraagstelling beperk;
- die afwesigheid van relevansie vir leerlinge wat nie aan die spesifieke geloof behoort nie.

Die leemtes van hierdie metode het aanleiding gegee tot die soeke na 'n ander metode wat meer relevant vir die leerlinge sou wees en hulle innerlike geloofservaring sou aanspreek. Die **eksistensiële** metode het hierdeur tot stand gekom. Die kritiek teen hierdie metode was hoofsaaklik gemik op die

4 Die affektiewe het te make met die gevoelaspek van menslike ervarings in die algemeen, sowel as die individu.

afwesigheid van kognitiewe inhoude. Die affektiewe het voorrang geniet deurdat daar slegs op temas van menslike ervarings gekonsentreer was om die innerlike ervarings van leerlinge aan te spreek. Daar was min kontak gemaak met die tradisionele geloofstradisie van die leerlinge. Die gevolg was dat leerlinge nie religieuse konsepte kon ontwikkel of verstaan nie.

Die eksistensiële metode het egter nuwe betekenis verkry deur die werk van Grimmitt, aldus Compton (1991:13). Sy dui die volgende van hom aan, nl.:

"He claims that students need to learn from as well as about religion, arguing for a religious education that contributes to and develops the meaningfulness of life, and the integration of the personality for students"

(Compton 1991:13).

Die Grimmitt model 1987 (**The Developmental Approach**) het veral die aandag op twee areas gevestig, nl.:

- die religieuse lewenswêreld kurrikulum
(**Religious Life World Curriculum**);
- die adolessent se lewenswêreld kurrikulum
(**Adolescent Life World Curriculum**).

Eersgenoemde area dui die kernwaardes aan wat in die hoof religieuse tradisie en sleutel religieuse konsepte aangetref word en wat verstaan moet word. Laasgenoemde area het weer te make met "ultimate" vrae wat uit die leerling se menslike ervaring gevra word. "Ultimate" vrae is vrae waarna soms verwys word as onbeantwoorde vrae. Dit is egter vrae wat beantwoord word vanuit 'n persoonlike geloofstradisie. Die beantwoording van die vrae begin gewoonlik met: Ek dink dat... .

Die hoofkritiek teen hierdie benadering het vanaf RE-leerkragte self gekom. Die praktiese toepassing in die klas, m.b.t. die evalueringsproses, is nie as opvoedkundig verantwoordbaar beskou nie. Die leerkragte was die mening toegedaan dat indien leerlinge hulle eie geloofstradisie moet bevraagteken, dit moontlik aanleiding tot konflik in die huis sowel as in die kerk kan gee (vgl. **Compton 1991:13-15**).

'n Benadering wat tans wye belangstelling uitlok, is dié van die Westhillmodel (**Read et al. 1993**). Dié model is gebaseer op drie areas of dimensies, nl.:

- die tradisionele geloofsoortuiging (**Traditional Belief System**);
- die gedeelde menslike ervaring (**Shared Human Experience**);
- die individuele geloofspatroon (**Individual Patterns of Belief**).

Dié model erken die plurale aard van die gemeenskap wat gekenmerk word deur 'n groot verskeidenheid idees en gelowe. Die idees en gelowe handel o.a. oor die:

- aard van die menslike natuur;
- bestemming;
- doel en betekenis van die lewe, wat die gevolg is van 'n verskeidenheid persepsies;
- lewenstyle en waardes wat in die tradisionele geloofsoortuiging aangetref word.

Elkeen van bogenoemde drie areas bevat elemente wat waarneembaar is op persoonlike vlak, in die familielewe, in die gemeenskapslewe en in die publieke lewe. Verder bevat

elkeen van hierdie areas ook onderliggende elemente wat nie waarneembaar is nie (vgl. Read et al. 1993:8-24). 'n Voorbeeld is bv. die viering van Kersfees by die Christelike geloofstradisie. Diegene wat aan dié geloofstradisie behoort, behoort te weet wanneer dit Kersfees is, die doel daarvan en hoe die betrokke se kerk die fees vier (dit wat waarneembaar is). Tog kan alle affiliate van die tradisie se gevoel nie altyd oor die spesifieke fees gepeil word nie (onderliggende elemente).

Die onderliggende elemente in die onderskeie areas hang verder ook saam met verskillende uitgangspunte. In die tradisionele geloofstradisie is dit gelowe en geestelikheid (spiritualiteit) wat beklemtoon word; in gedeelde menslike ervaring is dit vraagstukke en grondliggende vrae wat van belang is en t.o.v. individuele geloofspatrone is dit geloof en waardes wat 'n rol speel.

In hierdie model gaan dit dus ook soos in die geval van die Grimmitt-model, om die kognitiewe (kennis van die tradisionele geloofstradisie) en die affektiewe. By die Westhill-model word by die affektiewe nie net gelet op menslike ervarings nie, maar word die individu ook uitgesonder. Onderlinge verhoudings (**interrelationship**) tussen al drie genoemde areas word ook sterk beklemtoon. Geen area kan sonder die ander areas funksioneer nie. Dit impliseer dat wanneer 'n geloofstradisie in 'n RE-klas behandel word, gedeelde menslike ervarings sowel as individuele geloofspatrone ook in aanmerking geneem moet word.

Dit is dan teen die agtergrond van die Westhill-model, sowel as die Grimmitt-model dat daar in die Birminghamstreek, sowel as in sekere LEA's-streke in London, in die RE-klas, die besondere RE-didaktiek aangebied word.

Uit genoemde gegewens blyk dit duidelik dat die aanbieding van die multi-religieuse benadering, saamhang met die mees effektiewe benadering wat voorgestel en geïmplementeer kan word.

6.2.7 Die gesindheid van leerkrigte en leerlinge teenoor 'n multi-religieuse benadering

6.2.7.1 Algemene opmerkings

Die doel van 'n beperkte doelgerigte steekproef in twee staatsondersteunde skole in London en twee staatskole in Birmingham, was om leerlinge en leerkrigte se gesindhede teenoor 'n multi-religieuse benadering te toets. Die gespreksmetode is gebruik om gesindhede onder leerkrigte sowel as leerlinge te evalueer. Vier-en-twintig leerkrigte en veertien RE-klasse vanaf sleutelfase drie tot vier (grade sewe tot elf) se gesindhede in klasverband is geobserveer en geëvalueer.

Waar gesindhede sowel as die godsbegrip ter plaatse getoets was (vgl. 5.4.1), is slegs gesindhede in Engeland onder die soeklig geplaas. Dieselfde beginsels vir die navorsings-ontwerp (vgl. 4.2) is ook hier van krag.

6.2.7.2 Leerlinge se gesindheid teenoor 'n multi-religieuse benadering

Uit die doelgerigte steekproef d.m.v. 'n vraelys (vgl. bylae 6.3) kon die volgende analise t.o.v. agt-en-dertig leerlinge se gesindhede teenoor 'n multi-religieuse benadering gemaak word.

Leerlinge het soos volg hulle ervaring van die multi-religieuse benadering in die RE-klas aangedui:

- 90,9% het gevoel dat hulle d.m.v. die RE-klas verdraagsaamheid teenoor ander gelowe geleer het;
- 96,9% het aangedui dat hulle 'n beter verstandhouding teenoor ander geloofsgenote openbaar m.b.t. hul geloof;
- 81,8% het die gelykheid van alle gelowe erken;
- 66,7% voel dat hulle persoonlike lewensbeskouing ook in die RE-klas erken word;
- 90,9% het aangedui dat hulle in die RE-klas ook kennis verkry van hulle eie geloofstradisie; en
- 86,2% het aangedui dat hulle meer kennis in die RE-klas verkry van wêreldgodsdienste wat ook in hulle gemeenskap verteenwoordig word.

Uit gesprekvoering met afsonderlike klasse het dit aan die lig gekom dat leerlinge 'n positiewe gesindheid teenoor die multi-religieuse benadering ervaar het.

6.2.7.3 Leerkragte se gesindheid teenoor die multi-religieuse benadering

Die leerkragte is by die doelgerigte steekproef d.m.v. die vraelys (vgl. bylae 6.4) sowel as die gesprek-evaluering betrek. Die volgende is aangedui:

- dat die vakstatus van RE sedert die 1988 Hervormingswet verhoog het;
- dat hulle professioneel geskik is om die multi-religieuse benadering aan te bied;
- dat hulle, a.g.v. hulle akademiese agtergrond twispunte in die RE-klas op 'n diplomatiese en sensitiewe wyse kan hanteer;
- dat daar nie neutraliteit onder leerkragte is nie - hulle stel hulle standpunt in die klas wat oop is vir bespreking;

- dat hulle indiensopleiding aanvra en besoek van die vakadviseurs ontvang;
- dat 'n multi-religieuse benadering in hulle onderskeie skole geskik is, aangesien die skole 'n religieus-pluralistiese samestelling het;
- dat 'n multi-religieuse benadering meer toleransie kan kweek en tot minder vooroordele teenoor ander gelowe kan lei.

Uit bogenoemde blyk dit dat die positiewe gesindhede van leerkragte en leerlinge teenoor die multi-religieuse benadering saamhang met die vakstatus van die vak op skool. Dit is ook duidelik dat die ontwerpte raamwerk vir RE in die skole buigsaam genoeg is om te voorsien in die religieuse behoeftes van die minderheidsgroepe.

6.3 SAMEVATTING

Uit die doelgerigte steekproef wat in London en Birmingham geloods is oor die multi-religieuse benadering in staat- en staatsondersteunde skole, blyk dit dat RE-leerkragte en leerlinge die vak besonder interessant vind.

Die vakstatus m.b.t. ander skoolvakke, is goed gevestig. Die gesindhede word daaraan toegeskryf dat die vak vanaf makro- tot mikrovlak erken word. Vanaf makrovlak word aanvaar dat leerkragte professioneel opgelei is om die vak aan te bied en uit gesprekvoering het dit ook duidelik geblyk dat RE-leerkragte aan 'n streng keuringstoets onderwerp word voordat hulle toegelaat word om RE by 'n skool aan te bied. By hierdie keuringstoets, is lede van die LEA, sowel as senior personeellede van die betrokke skool teenwoordig. Een van die LEA-lede is die vakadviseur vir die plaaslike owerheid. Van die kriteria waaraan 'n RE-leerkrag moet beantwoord, is o.a. die volgende:

- akademiese bekwaamheid in die vakrigting;
- 'n positiewe beeld kan uitdra;
- 'n breë simpatie met verskillende benaderings teenoor minderheidsgroepe hê.

Verder blyk dit duidelik dat Engeland se unieke godsdiensonderwys tans, asook in die verlede, saamhang met die beleidmakers se gesindheid teenoor minderheidsgroepe se geloofstradisie.

Dit blyk ook dat die vennootskap tussen die sentrale en plaaslike onderwysowerhede nie altyd na wense is nie. Hierdie probleem kan toegeskryf word aan die afwesigheid van direkte en indirekte onderlinge raadpleging, m.b.t. die posisie van RE aan staatskole. Politici se uitsprake dat die multi-religieuse benadering in staatskole nie 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van leerlinge se spesifieke geloofstradisie nie, is deur **John Hull** (1991:10-15) ontken met die volgende stellings, nl. dat:

- sommige politici nie op hoogte is van staat- sowel as kerkskole se leerling-geloofsaffiliasie nie;
- sommige politici onkundig is m.b.t. die multi-religieuse klassituasie;
- vooroordele teen enige beskouing afkomstig is van leerlinge se ouers.

Hoe RE in Engeland in die toekoms verder sal ontwikkel, is nie duidelik nie. Die positiewe ervaring wat leerkragte en leerlinge uit die multi-religieuse benadering put, behoort in die toekoms wel 'n rol te speel.

Uit die teoretiese en empiriese ondersoek van hoofstukke twee tot ses, sal bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings in hoofstuk sewe gemaak word.

HOOFSTUK 7

BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

7.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal die bevindinge en gevolgtrekkings van godsdiensonderwysmodelle uit geselekteerde internasionale lande, sowel as dié van Suid-Afrika, samevattend weer-gegee word. Gepaardgaande hiermee sal aanbevelings vir 'n nuwe godsdiensonderwysmodel vir nasionale doeleindes voorgestel word.

Uit die bevindinge word twee areas kortliks aangeraak:

- 'n algemene oorsig van die godsdiensonderwys in verskeie lande;
- 'n spesifieke verwysing na die problematiek van 'n enkelvoudige benadering.

Die gevolgtrekkings sal hoofsaaklik vanuit teoretiese bevindinge en doelgerigte steekproef in Suid-Afrika gemaak word. Aspekte waaraan aandag gegee word, is:

- religieuse pluralisasie;
- 'n verantwoordbare multi-religieuse didaktiese benadering;
- 'n naamsverandering;
- die gewetensklousule.

Aanbevelings vir 'n nuwe godsdiensonderwysmodel word gebaseer op bevindings en gevolgtrekkings, nl:

- die konstitusie van die land;
- 'n naamsverandering wat die multi-religieuse benadering sal aandui;
- die moontlike doelstellings vir 'n nuwe godsdiensonderwysmodel;

- die moontlike bereikbare mikpunte vir 'n nuwe godsdiensonderwysmodel;
- die samestelling van die kurrikulum;
- die skool-etos;
- 'n indiensopleidingsprogram vir leerkragte;
- die religieuse potensiaal, ontwikkeling en ervaring van die kind;
- 'n samevatting.

In die genoemde volgorde wat vanaf bevindings tot aanbevelings strek, sal dié hoofstuk aangepak word.

7.2 BEVINDINGS

7.2.1 Algemene bevindings

Uit die navorsing oor Bybelonderrig/Godsdiensonderrig/RE/RME/RU in geselekteerde lande (vgl. hoofstuk twee tot ses) in staat- en staatsondersteunde skole, blyk dit dat die vak onder die soeklig is met betrekking tot **relevansie** in opvoedings- en samelewingsverband. Aspekte wat aangespreek word is o.a.:

- die feit dat die samelewing die opvoeding beïnvloed;
- dat opvoeding op sy beurt die samelewing beïnvloed.

Dit blyk ook verder dat elke land 'n unieke godsdiensonderwysmodel het wat deur die verskillende lande se wetgewing beïnvloed word. Die godsdiensonderwysmodelle, hetsy 'n enkelvoudige of multi-religieuse benadering, is ook aan veranderinge onderworpe namate samelewingsomstandighede¹ verander. Die wysigings of algehele weglating van 'n godsdiensonderwysmodel het saamgehang met die beleidmakers se siening oor godsdiensonderrig, bv.

1 Samelewingsomstandighede soos o.a. kennisontploffing waar intellektuele waardes oorbeklemtoon word ten koste van die religieuse, sedelike, estetiese en sosiale waardes.

- die eksklusiwiteit of inklusiwiteit van die Christendom (bv. Suid-Afrika, Duitsland en Engeland);
- die erkenning of miskenning van religieuse pluralisme (bv. Engeland, Suid-Afrika en Duitsland);
- geen bevoordeling van enige geloofsaffiliate of kerkdenominasies ten koste van ander nie (bv. V.S.A.).

Dit blyk dat lande wat godsdiensonderwys slegs binne die enkelvoudige benadering aangebied het (bv. Suid-Afrika, Duitsland), die kind van daardie spesifieke tydstip nie die wêreld waarin die kind in die toekoms gaan leef, in ag geneem het nie.

Verder skyn dit ook dat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig/RE/RME/RU se **vakstatus** bepaal word deur:

- die beleidsrigting en implementering van godsdiensonderwys van makro- tot mesovlak;
- die professionele bevoegdheid van die leerkragte;
- die beskikbaarheid van die leerstof.

Uit hoofstuk twee tot ses kom dit duidelik na vore dat indien genoemde vakstatus-faktore nie pedagogies verantwoordbaar is nie, die opvoedkundige proses hierdeur gestrem kan word. Daarom word daar tans in Engeland klem geplaas op voldoende toerusting, bv. geskoolde leerkragte en beskikbaarheid van die leerstof. Die afwesigheid van genoemde komponente kan problematies wees indien hierdie aspekte verwaarloos word (vgl. 2.5.3).

Met betrekking tot die godsdiensonderwys in die geselekteerde lande, kom dit duidelik na vore dat die godsdiensonderwys moet saamhang met die religieuse, fisiese sowel as die psigiese **behoefte**s wat in die onderskeie gemeenskappe ter plaatse ervaar word. Daarom is 'n opvoedkundig verantwoordbare balans tussen sentralisasie en desentralisasie onontbeerlik (vgl. 2.5.4, 6.2.8.5). Dat so 'n balans van kardinale belang is om samelewingsbehoefte aan te spreek,

onontbeerlik (vgl. 2.5.4, 6.2.8.5). Dat so 'n balans van kardinale belang is om samelewingsbehoeftes aan te spreek, blyk duidelik uit die situasie in Engeland en Namibië. Wat RE in Engeland betref, is daar 'n goeie wisselwerking tussen die plaaslike owerhede en skole om 'n sillabus vir skole daar te stel wat die behoeftes van dié skole aanspreek. Die behoeftes van die skole kom duidelik na vore in die skole se etos wat nie 'n versteekte agenda het nie.

Nieteenstaande die feit dat daar met die godsdiensonderwys van die geselekteerde lande gepoog word om die religieuse behoeftes van alle leerlinge aan te spreek, het elke land waar godsdiensonderwys aangebied word 'n **gewetensklousule** wat ouers se geloofsoortuiging eerbiedig.

Verder blyk dit ook dat die vaknaam van lande se godsdiensonderwys, die karakter (aard) van die vak uitdra. Die aard van die vak word ook duidelik uitgespel in die doelstellings. In 'n multi-religieuse benadering, kan godsdiensonderwys aan sekondêre skole 'n ander aksent hê vanweë die verskillende skoolfasies waarin die onderwys ingedeel is (bv. junior sekondêr) (vgl. 2.5.2).

Uit die analise van die geselekteerde lande se godsdiensonderwys het dit ook na vore gekom dat indiensopleiding van leerkragte in dié vak onmisbaar is (vgl. o.a. 2.6.5.3, 3.3.2.5, 4.3.8, 4.5.1, 4.5.3, 6.2.3). Dit blyk ook verder uit 'n doelgerigte steekproef wat aan geselekteerde skole in Engeland onderneem is, dat 'n multi-religieuse benadering die behoeftes van die gemeenskap en skool kan aanspreek en positief ervaar kan word (vgl. 6.2.8).

7.2.2 Die Suid-Afrikaanse situasie

In die analise na Bybelonderrig/Godsdiensonderrig aan geselekteerde staat- en staatsondersteunde skole in die Wes-Kaap en Bolandstreek (vgl. hoofstukke drie tot vyf), blyk dit dat probleme wel in die Suid-Afrikaanse godsdiensonder-

wysmodel binne die enkelvoudige benadering voorkom. Probleme soos die volgende is geïdentifiseer:

- gebrek aan professionele bevoegdheid van godsdiensonderwysleerkragte (vgl. 3.3.2.5, 4.3.8);
- die kind se religieuse potensiaal en ontwikkeling wat nie in ag geneem word nie (vgl. 5.5, 5.7, 5.8);
- die kind se eie religieuse en lewenservarings in die klassituasie wat nie aangespreek word nie (vgl. 5.6, 5.7, 5.8);
- 'n legitimiteit van die vak as sodanig vanweë die Christelik-nasionale wetgewing (vgl. 3.3.2.2);
- die afwesigheid van relevansie in die vak (vgl. 3.3.2.3, 3.3.2.6);
- onduidelike doelstellings vir Bybelonderrig/Godsdiensonderrig (vgl. 3.3.2.7).

Die afleiding wat uit bogenoemde faktore gemaak kan word, is dat die probleme nie net veroorsaak is deur veranderende samelewingsbehoeftes nie, maar dat probleme moontlik ook deur onderwyskundige strukture vanaf makrovlak tot mikrovlak veroorsaak is (vgl. 4.4). Dit blyk dat leerkragte in die verlede weinig tot geen inspraak t.o.v. die kurrikulering van die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-sillabusinhoud gehad het. Die kurrikulumbepanning was hoofsaaklik in die hande van onderwyskundiges wat normaalweg min kontak het met die vakpraktyke en die lewensfeer waar die vak sy vormende invloed moet laat geld (vgl. 3.3.2.2, 3.5). Dit blyk dat die godsdiensonderwys kontak verloor het met die werklikheid. Die hedendaagse leerling in Suid-Afrika is:

dus onvoorbereid vir 'n veelvolkige samelewing waarbinne 'n veelheid van gelowe aangetref word.

Verder blyk dit dat die algemene doelstellings van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig die afgelope dekades min of meer dieselfde gebly het, nl. opvoeding in die Christelike geloof. Hierdie doel kon moontlik daartoe bygedra het dat die

staatskool gesien is as 'n opvoedingsinstansie wat met die werk van die kerk moet voortgaan - m.a.w. die skool as 'n verlengstuk van die kerk. Hierdie siening word nie net in sommige kerklike kringe nie (vgl. 3.4), maar ook deur sommige Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte gehuldig (vgl. 4.4.3).

7.2.3 Pogings om die probleme aan te spreek

Tans word daar vanuit opvoedkundige kringe na oplossings gesoek om:

- Bybelonderrig/Godsdiensonderrig meer relevant te maak (vgl. 3.4);
- religieuse pluralisme aan te spreek (vgl. 3.4).

Sommige opvoeders (vgl. 4.3.9) sowel as nie-opvoeders (vgl. 3.4) is die mening toegedaan dat indien die Christendom nie sy monopolie kan behou soos tans die geval is nie, daar heeltemal weggedoen moet word met Bybelonderrig/Godsdiensonderrig. Hierdie denkrigting vermy die werklikheid van religieuse pluralisme wat teenwoordig is in die Suid-Afrikaanse samelewing. Gepaardgaande hiermee, het leerlinge 'n religieuse behoefte wat aangespreek moet word (vgl. 4.4.3). Die afskaffing van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig bied dus nie 'n oplossing vir religieuse pluralisme nie.

'n Oplossing wat wel vir bogenoemde probleme aangevoer kan word, is die oorskakeling van 'n enkelvoudige benadering na 'n multi-religieuse benadering (vgl. 3.4, 4.3.9). Hierdie siening is egter onderworpe aan die volgende vraag:

Is daar 'n behoefte aan 'n multi-religieuse benadering in sekondêre staat - en staatsondersteunde skole in Suid-Afrika?

Uit die doelgerigte steekproef aan geselekteerde sekondêre skole, het dit duidelik na vore gekom dat daar wel 'n be-

hoefte na 'n multi-religieuse benadering bestaan (vgl. bylae 4.5, 4,4,3).

Wat egter belangrik is, is dat die behoefte na die religieuse steeds sterk teenwoordig is onder sekondêre leerlinge wat aan die steekproef deelgeneem het (vgl. 7.3). Die afskaffing van die vak Bybelonderrig/Godsdiensonderrig kan moontlik 'n vakuum vir leerlinge se religieuse behoeftes laat.

Gemeet aan genoemde inligting, sal religieuse pluralisme erkenning moet verkry in 'n nuwe godsdiensonderwysbestel in Suid-Afrika. Indien struktuurveranderings vir die nuwe staatsbestel in berekening gebring word, is die aanspreek van religieuse pluralisme 'n baie belangrike faktor (vgl. *Die Burger* 22 Julie 1993; 3 Augustus 1993; 11 Augustus 1993).

Dit blyk ook verder dat enige struktuurveranderings na streek- en plaaslike vlak uitgebrei sal moet word om seggenskap in die onderwys te verkry. Hierdeur sal plaaslike behoeftes meer erkenning kry as in die verlede. Die implikasie van so 'n struktuurverandering sal meebring dat staat- en staatsondersteunde skole 'n duidelike skool-etos moet hê, wat:

- die religieuse behoeftes van die leerlinge op 'n verantwoordelike wyse sal moet aanspreek;
- erkenning aan die geografiese samelewingsbehoeftes van die gemeenskap moet gee.

7.3 GEVOLGTREKKINGS

7.3.1 Inleiding

Wanneer die geselekteerde, internasionale lande se godsdiensonderwys vergelyk word met dié van Suid-Afrika, blyk

dit dat die probleemsituasie in dié vak ter plaatse nie uniek is nie. Die volgende probleme kom algemeen voor:

- vakrelevansie;
- die erkenning van gelykheid van alle gelowe;
- die aanspreek van religieuse pluralisme.

Dit kom ook duidelik na vore dat elke land sy eie godsdiensonderwysmodel moet saamstel, volgens sy eie unieke behoeftes soos dit in die onderskeie gemeenskappe gereflekteer word.

Uit die doelgerigte steekproef aan geselekteerde, sekondêre skole in die Wes-Kaap en die Bolandstreek, het dit duidelik geblyk dat:

- daar steeds 'n behoefte na die religieuse is;
- leerlinge 'n nuuskierigheid ook na ander gelowe as dié van hul eie het (vgl. 4.4.3);
- leerlinge positief gevoel het oor 'n multi-religieuse benadering (vgl. 4.3.9).

Uit die statistiese gegewens, blyk dit duidelik dat religieuse pluralisme aangespreek behoort te word in 'n nuwe godsdiensonderwysmodel. Die Christendom word nie minder belangrik nie, maar vanuit opvoedkundige perspektief word ander gelowe of Afrika-tradisie ook in aanmerking geneem.

Nieteenstaande die demografiese faktore van dié land, sal 'n legitieme model, een moet wees wat:

- die Suid-Afrikaanse godsdienssituasie (religieuse pluralisme) sal reflekteer soos duidelik blyk uit die geloofsdemografie;
- die religieuse behoeftes van die gemeenskap op 'n opvoedkundig-verantwoordbare wyse binne skoolverband aanspreek.

7.3.2 Religieuse pluralisme in Suid-Afrikaanse skole

In staatskole en met die instelling van staatsondersteunde skole is leerlinge vanuit verskillende taalgroepe en met verskillende kulturele, godsdienstige en politieke agtergronde binne een skoolgemeenskap bymekaar gebring. Hierdie feit het duidelik uit die doelgerigte steekproef aan geselekteerde sekondêre skole na vore gekom. Die meerderheid van die sekondêre skole wat aan die steekproef deelgeneem het, beantwoord aan die doel vir 'n multi-religieuse benadering, nl.:

- dat daar meer as een religie in die skole teenwoordig is d.m.v. die leerlingsamestelling - d.w.s. die behoefte na 'n multi-religieuse benadering is waarneembaar (vgl. bylae 4.5);
- dat geleenthede by skole teenwoordig is om geloofsminderhede binne die raamwerk van geloofsmeerderheid te kan erken en te respekteer;
- dat kinders van geloofsminderhede nie gesegregreer kan word op grond van hulle geloof nie, aangesien geloofsvryheid in gedrang kom;
- dat religie ook pluraal is, indien die Bybel as eerste bron in aanmerking geneem word (vgl. 1.12.3).

Bogenoemde aspekte noop dus sekondêre skole om op 'n didakties verantwoordbare wyse, geleenthede te skep waar leerlinge (wat hulle geloof betref) norme en waardes kan leer wat vir hulle mede-geloofsgenote of verskillende geloofsgenote, van onskatbare waarde kan wees. Alhoewel daar wel leerlinge in skole is (vgl. bylae 4.5) wat geen direkte ervaring van mede-leerlinge het wat tot ander geloofsgemeenskappe behoort nie, kan hulle nie slegs opgevoed word vir die samelewing waarbinne hulle geografies woon nie. Hierdeur kan verseker word dat leerlinge ander se verskillende geloofsoortuiging met eerbied, begrip en respek bejeen. 'n Nuwe godsdiensonderwysmodel se bydrae behoort by te dra tot die ontwikkeling van positiewe verhoudings tussen

verskeie groepe in die samelewing (vgl. 3.4 en Summers 1.9, 3.4). Dit blyk ook duidelik dat 'n skool-etos onontbeerlik is by die hantering van 'n godsdiensonderwysmodel vir 'n multi-religieuse benadering. Skole kan vanweë hulle geografiese ligging verskillend daar uitsien wat die geloofsamestelling van leerlinge betref. In watter mate die skool die verskeidenheid van gelowe op 'n didaktiese wyse gaan akkommodeer om alle leerlinge se religieuse behoeftes aan te spreek, sal saamhang met:

- die land se grondwet;
- die skool se etos wat die gemeenskap en leerlinge ter plaatse se behoeftes sal aanspreek.

Teen die agtergrond van religieuse pluralisme in Suid-Afrikaanse skole, sal daar gelet word op 'n verantwoordbare multi-religieuse didaktiese benadering.

7.3.3 'n Verantwoordbare multi-religieuse didaktiese benadering

Indien daar van die enkelvoudige na die multi-religieuse benadering verander sou word, sal 'n nuwe godsdienstenadering gevolg moet word. Die onderrig-leersituasies soos o.a. die kommunikasieweg tussen die onderwyser en die leerling, deur die medium van die leerstof, sal steeds die essensie bly.

7.3.3.1 Die leerkrag

In 'n multi-religieuse benadering behoort die didaktiese benadering o.a. die volgende in ag te neem:

- die gesindheidsinstelling van die leerkrag m.b.t. die leerling van 'n ander geloof as dié van die leerkrag;
- die aanbieding van die multi-religieuse leerstof waar verskeie geloofstradisies behandel sal word, i.p.v. slegs een soos die Christendom;

- die leerkrag behoort te aanvaar en bereid te wees om sy standpunt m.b.t. 'n gelooftradisie nie die standpunt vir die klas te maak nie.

Alhoewel die meerderheid Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte in die ondersoek ten gunste van 'n multi-religieuse benadering was, sal meer eise aan die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrag in die multi-religieuse benadering gestel word. In die enkelvoudige benadering waar slegs een godsdiens, nl. Christendom, aangebied is, is probleme ondervind m.b.t.:

- professionele bevoegdheid van godsdiensonderwysleerkragte (vgl. 4.3.8);
- die kind se religieuse potensiaal en ontwikkeling wat nie in ag geneem is nie (vgl. 5.5, 5.7, en veral 5.8);
- die kind se eie religieuse en lewenservarings wat nie in die klassituasie aangespreek word nie (vgl. 5.6, 5.7 en 5.8).

Gesindhede en die status van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig sal nie net na 'n nuwe vak wat die multi-religieuse skoolgemeenskap sal bedien oorgedra kan word nie; die nuwe vak se status sal onmiddellik geraak word. In 'n multi-religieuse benadering staan alle godsdienste in gelyke beregtiging. Daarom behoort die leerkrag wat dié vak aanbied, se ingesteldheid van 'n konvergente na 'n divergente lewenshouding te verander (vgl. 4.6.1).

Die leerkragte sal voortdurend in aanmerking moet neem dat leerlinge:

- 'n breër kennis as net vakinhoudelik moet opdoen;
- die leerstof ook deel van sy eie leefwêreld moet word;
- d.m.v. die leerstof hul eie lewens- en wêreldbeskouing moet verbreed;
- 'n toekomsvisie moet hê.

Aangesien enige vernuwingsproses groot uitdagings inhou, behoort Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte verdere indiensopleiding te ondergaan om 'n multi-religieuse benadering te kan hanteer (vgl. 2.5.3, 2.5.4, 4.6, 4.7, 6.2.3).

Die volgende doelstellings vir indiensopleiding kan voorgedhou word, nl.:

- die verbreding van kognitiewe inhoude m.b.t. verskeie gelowe en Afrika-tradisies;
- die didaktiese benadering;
- 'n gees van verdraagsaamheid, asook 'n gesindheidsverandering.

7.3.3.2 Die leerling

Soos reeds vermeld (vgl. 4.3.8, 5.5-5.8), is daar reeds binne die enkelvoudige benadering leemtes t.o.v. didaktiese benadering en sinvolle vakinhoud in die Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-klassituasie geïdentifiseer.

Die relevansie en opvoedkundig-verantwoordbare vakinhoud sal by die kurrikulering vir 'n multi-religieuse benadering uiters belangrik wees.

In 'n multi-religieuse benadering kan moreel-etiese vraagstukke in die senior sekondêre fase sinvol geïmplementeer word, bv.:

- hoe verskeie geloofsdeelgenote regte keuses kan maak vanuit hul eie geloofstradisie.

Dit is gewens dat in 'n multi-religieuse benadering daar ook ruimte vir leerlinge binne die klassituasie gelaat word om:

- insette te lewer oor moreel-etiese vraagstukke wat bespreek word;

- vraagstukke te ondersoek in die lig van hul eie ervaring en geloofstradisie.

Die moontlikheid dat leerlinge vanuit hulle eie geloofs-tradisie kan groei en ontwikkel is nie uitgesluit nie. Vir leerlinge wat nie aan 'n spesifieke geloof behoort nie, word die geleentheid geskep om ook met verskillende sienings vanuit die religieuse en moreel-etiese aspekte in aanraking te kom.

Die aanwesigheid van 'n aangename skoolmilieu behoort daartoe by te dra dat beide leerkrag en leerling onbevange eie gedagtes en gevoelens kan opper. Elke leerling behoort die ervaring te hê dat sy standpunt die nodige aandag geniet. As deel van die ruimtelike proses, behoort leerlinge hulleself sowel as hulle mede-klasgenote te respekteer vir hulle denke, gevoel en geloof.

7.3.3.3 Die leerstof

Indien Suid-Afrika 'n nuwe benadering vir sy godsdiens-onderwys wil implementeer, sal relevante en opvoedkundig-verantwoordbare leerstof beskikbaar gestel moet word. Uit navorsing het dit duidelik geblyk dat die leerstof wat tans in Bybelonderrig/Godsdiensonderrig gebruik word, geensins vir 'n nuwe godsdiensonderwysbenadering geskik is nie (vgl. 3.3.2.2). Evangeliserende inhoude van Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-handboeke sal in die toekoms nie meer in die skoolopset gebruik kan word nie. Vgl. byvoorbeeld die volgende aanname:

"Ons weet dat daar 'n veelheid van verskillende godsdienste in die wêreld is. Daar is die heidense godsdienste soos bv. dié wat ons by die "Bantoe" ken. Hulle vereer die geeste van die voorouers. Verder weet ons van die Mohammedanisme of die Islam. Die stigter van die godsdiens van Mohammed en hulle boek is die Koran. Hulle ontken dat Jesus

Christus die Seun van God is. Dan is daar die Joodse godsdiens. Hulle verwerp die Nuwe Testament en daarom ook Christus as Verlosser. Hulle wag op 'n ander redder. Al die bogenoemde godsdienste is valse godsdienste. Daar is net een ware godsdienst en dit is die Christelike godsdienst"

(Schutte et al. 1974:4).

Die leerstof wat vir 'n multi-religieuse benadering gebruik behoort te word, behoort 'n multi-religieuse gesindheid te weerspieël, indien die leerstof ook legitiem wil wees.

7.3.4 Naamsverandering

Dit blyk dat die huidige vaknaam Bybelonderrig/Godsdiensonderrig alreeds verwarring skep (vgl. 1.1.2.1) en dus nie sonder meer in 'n multi-religieuse benadering gebruik sal kan word nie. 'n Geskikte vaknaam wat die doelstelling en vakinhoudelike weerspieël sal moontlik meer aanvaarbaar wees (vgl. Roux 1994).

7.3.5 Gewetensklousule

Deur die gewetensklousule waar leerlinge van Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-klasse vrygestel kan word as ouers teen dié klasse besware het, is doeltreffende onderwys nie moontlik nie. Die klousule gee erkenning aan alle belanghebbende groepe.

Die belangrikheid van 'n gewetensklousule in die godsdiensonderwys bly noodsaaklik. Sodoende kan vanaf makrovlak verseker word dat onderwysers, ouers en leerlinge se geloofsoortuiging eerbiedig sal word, wat betref Bybelonderrig/Godsdiensonderrig en godsdienstige plegtighede. Hierdeur word verseker dat alle landsburgers godsdiensvryheid geniet.

7.4 AANBEVELINGS

7.4.1 Inleiding

Uit die analise (vgl. 7.2 en 7.3) van verskeie onderwysmodelle asook 'n doelgerigte steekproef sou daar aanbevelings voorgestel kon word indien Suid-Afrika 'n multi-religieuse benadering as onderwysmodel sou volg.

Aanbevelings word gemaak oor:

- die wetlike aspekte in die vak;
- 'n naamsverandering;
- moontlike doelstellings vir 'n nuwe godsdiensonderwysmodel;
- moontlike bereikbare mikpunte vir 'n nuwe godsdiensonderwysmodel;
- die samestelling van die kurrikulum;
- die skool-etos;
- 'n indiensopleidingsprogram vir leerkragte;
- die religieuse potensiaal, ontwikkeling en ervaring van die kind.

7.4.2 Die wetlike aspekte van die vak

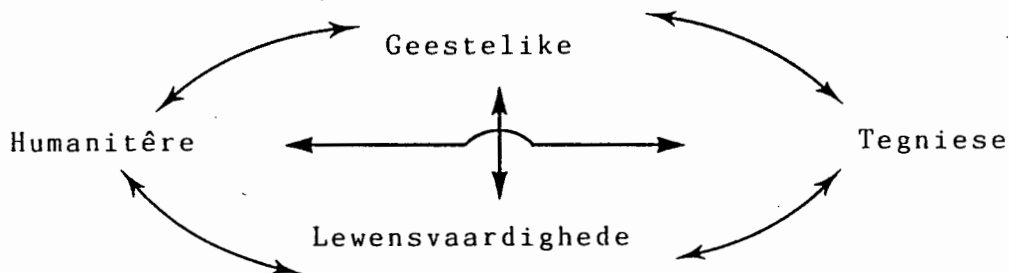
Indien internasionale sowel as die nasionale godsdiensonderwysmodel in aanmerking geneem word, blyk dit dat daar 'n wetlike verpligting aan godsdiensonderwys in die verskillende lande en hier ter plaatse is. Daarom sal daar by die hantering van enige nuwe godsdiensonderwysmodel die wetlike aspekte wat op die vak van toepassing is, deeglik in aanmerking geneem word.

7.4.3 Breë kurrikulum-areas wat die multi-religieuse benadering sal aandui

Dit blyk duidelik dat die benaming Bybelonderrig/Godsdiensonderrig verwarring veroorsaak (vgl. 1.1.2.1). As 'n om-

skrywing van religie en godsdiens (vgl. 1.1.2.1) ook in gedagte gehou word, blyk dit dat 'n naamsverandering na Religieuse Studie (vgl. Roux 1994) 'n moontlikheid en oplossing sou kon wees. Die bestudering van verskeie geloofstradisies (fenomenologiese benadering) vra nie net die aanleer van kognitiewe inhoude nie, maar ook die integrering van die affektiewe. Religieuse Studie dek beide komponente. Dié vak behoort ook 'n wyer spektrum in die kurrikulum te dek, wat die geestelike, die humanitêre, die aanleer van lewensvaardighede en die beklemtoning van die tegniese weerspieël. Geeneen van genoemde areas is egter voltooid en voldoende in homself nie. Dié vier areas moet in 'n dinamiese spanningsvlak geplaas word om 'n breë en gebalanseerde kurrikulum te skep waarbinne die behoeftes van leerlinge sowel as dié van gemeenskap mekaar ontmoet, (vgl. Figuur 1):

Figuur 1: Religieuse Studie en sy vier areas



Vervolgens sal die vier areas kortliks bespreek word.

(i) Die geestelike aspek

Deur hierdie aspek word die belangrikheid van die menslike ervarings beklemtoon. Menslike ervarings wat saamhang met ruimte vir selfbehoud in die godsdiensonderwysprogram (vgl. 7.3.3.2).

(ii) Die humanitêre aspek

'n Opgevoede persoon is 'n persoon wat ingelei en bekend gestel is aan 'n wye verskeidenheid van menslike ervarings, insluitende die humanitêre en skone kunste. Die opvoeding

binne 'n multi-religieuse benadering sal die totaliteit van die kind in berekening moet bring om die kind ten volle te laat ontplooi.

(iii) Die aanleer van lewensvaardighede

Die individu behoort sekere essensiële praktiese vaardighede, soos langtermyn menslike verhoudings, ens. te bemeester om in die samelewing sinvol te kan funksioneer. So-doende kan die kind hom aanpas in 'n veelvolkige samelewing, aangesien die kind nie altyd in kontak sal wees met slegs sy eie geloofsgenote nie.

(iv) Die beklemtoning van die tegniese aspek

Hierdie area het te doen met die vermoë van die jong persoon om 'n bestaanswyse te voer en om 'n bydrae te maak tot die ekonomiese ontwikkeling van 'n beskawing. Die area hang nie net saam met vaardighede en 'n breë kennisarea van sy werksterrein nie, maar ook gesindhede. Hierdie gesindhede is nodig vir aangename werksomstandighede en die vermindering van wrywing tussen kulture en gelowe (vgl. 3.4).

Indien die standpunt gehuldig word dat religie dui op die fundamentele vorm van menslike bestaan (vgl. 1.1.2.1), is 'n naamsverandering na Religieuse Studie dus opvoedkundig nie net haalbaar nie, maar ook 'n noodsaaklikheid.

7.4.4 Moontlike doelstellings vir 'n nuwe godsdiens-onderwysmodel

Ten opsigte van die vakstatus van 'n vak is aangevoer dat hoe sterker die rasionaal (wat die doel insluit - vgl. 4.4), hoe sterker is die vakstatus van 'n vak. Doelstellings vir 'n toekomstige godsdiensonderwysmodel wat ook die rasionaal van die vak duidelik aanspreek kan moontlik soos volg wees:

- om informasie daar te stel wat leerlinge in staat sal stel om kennis en insig van verskeie geloofsoortuigings te verkry;
- om aan leerlinge geleenthede te gee om ervarings waaruit 'n eie religieuse lewensbeskouing te handhaaf;
- om leerervarings te voorsien wat leerlinge se reflektiewe, kritiese en evalueringsvaardighede kan ontwikkel;
- om respek en toleransie aan te moedig tussen diegene wat verskillende geloofstradisies huisves;
- om die leerlinge se religieuse ontwikkelingstadium en potensiaal te alle tye in berekening te bring;
- om 'n stimulus te voorsien vir progressie in beide kognitiewe en affektiewe dimensies van religieuse konsepte.

Dit is noodsaaklik dat genoemde doelstellings voortdurend aangepas behoort te word, weens steeds veranderende:

- lewensomstandighede,
- lewensbeskouings,
- lewensvorme,
- lewensbehoeftes,
- die progressiewe kennis van die leerder/opvoedeling se vermoëns, behoeftes en belangstellings.

7.4.5 Moontlike bereikbare mikpunte vir 'n nuwe godsdiensonderwysmodel

Uit die enkelvoudige benadering in godsdiensonderwys kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

- Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerlinge het na twaalf jaar 'n gebrekkige Bybelkennis (vgl. 3.4);
- die evangelisasiehouding onder sommige Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkrigte, waarborg nie volle geestelike meelewing van Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerlinge in die praktyk nie (vgl. 4.4.3).

Die bereikbare mikpunte in die huidige enkelvoudige benadering blyk vaag of afwesig te wees. Moontlike bereikbare mikpunte vir 'n nuwe godsdiensonderwysmodel sal essensieel moet wees. Die volgende mikpunte word voorgestel:

- dat leerlinge kennis en insig moet hê van die fenomeen religie;
- dat leerlinge nie net van mekaar se geloofstradisie moet kennis neem nie, maar ook respekteer;
- dat leerlinge voorberei behoort te word vir die veelvolkige samelewing waarbinne 'n veelheid van gelowe aangetref word.

Uit bogenoemde mikpunte blyk dit ook dat die kognitiewe inhoude sowel as die affektiewe in berekening gebring is.

7.4.6 Vereistes vir die kurrikulum

In die enkelvoudige benadering was slegs een geloofstradisie in die kurrikulum vervat. Indien 'n multi-religieuse benadering gevolg sou word, behoort die ervaring van internasionale gemeenskappe in aanmerking geneem te word. Dit beteken egter nie dat kurrikulering presies dieselfde in Suid-Afrika moet wees nie. Elke land het sy unieke behoeftes wat aangespreek behoort te word. Daarom sal dit raadsaam wees om eers deeglik oor die kurrikulering van 'n multi-religieuse benadering te besin, eer dit ingestel word. Die volgende kenmerke vir 'n multi-religieuse kurrikulum word voorgestel:

(i) Betrokkenheid van rolspelers

In die kurrikuleringsproses behoort daar behalwe vakkundiges ook met belangegroepe en verteenwoordigers van verskillende gemeenskappe oorleg gepleeg te word. Opvoedkundige navorsers en onderwysers behoort ook by die kurrikuleringstaak betrokke te wees. Behoeftes en insette uit hul betrokke skool- en samelewingsmilieu kan dan ook opvoedkundig aange-

spreek word. Insette hoef nie noodwendig slegs behoefte-aanduidings te wees nie, maar behoort bereikbare doelstellings en mikpunte in te sluit. Hierdeur kan die versekering verkry word dat 'n verskeidenheid lewens- en wêreldperspektiewe by die kurrikuleringsproses betrek word en dat betrokkenes se wense en behoeftes in die koördineringsproses betrokke raak.

Opvoedkundiges sal ook die psigofisiese en skolastiese ontwikkelingstadium van die leerlinge die beste begryp.

(ii) Buigsaamheid

Die voorskrifte wat in die sillabusse vervat is, behoort ook deur die onderwyser op 'n opvoedkundig-verantwoordbare manier gewysig te kan word, indien die skoolmilieu dit vereis.

(iii) Hanteerbaarheid

Met hanteerbaarheid word veronderstel dat leerkragte nie die ervaring moet beleef dat hulle nie weet wat die vakinhoudelike voorskrifte vereis nie. Vakinhoudelike voorskrifte (bv. aantal geloofstradisies wat behandel moet word), behoort aanpasbaar te wees en die leerkrag se ervaring in aanmerking te neem.

Die sillabusinhoud behoort nie net 'n fenomenologiese benadering (studie van verskeie geloofstradisies) of die studie van slegs innerlike geloofservaring en relevansie m.b.t. lewensvraagstukke (eksistensiële benadering) te hanteer nie. 'n Kombinasie van die fenomenologiese, die eksistensiële en aanspreek van lewensvraagstukke kan moontlik as oplossing dien. So 'n benadering bring kognitiewe inhoude van geloofstradisies met innerlike gevoelervaring en belewing in verband. Die klem vir sekondêre leerlinge behoort dus meer op moreel-etiese vraagstukke gelê te word. Die Westhill-model (vgl. bylae 6.2) probeer juis so 'n benadering volg waar 'n interverhouding tussen die tradisionele geloofsis-

teem, gedeelde menslike ervarings en individuele geloof en waarde-sisteme voorgestel word. Hierdeur word nie net klem op die kognitiewe inhoude (waarneembare elemente) maar ook op die affektiewe (nie-waarneembare elemente) gelê. Die Westhill-model kan moontlik as basis vir kurrikulering ook in Suid-Afrika gebruik word (vgl. 6.2.6).

Om duplisering van sillabusinhoud uit te skakel kan daar van die geslotestapbestel² gebruik gemaak word (vgl. bylae 6.1).

Die evalueringsvorm stel leerkragte in staat om vas te stel of:

- enige religieuse behoeftes by leerlinge onaangespreek is;
- leerstofinhoud saamhang met leerlinge se ervarings-aspek (leerlinge se belewing van die multi-religieuse inhoude);
- kognitiewe inhoude se moeilikheidsgraad binne die leerling se skolastiese vermoë is;
- die regte didaktiek deur leerkragte gebruik is om die leerling se potensiaal optimaal te ontsluit.

Disfunksionaliteit wat in die enkelvoudige benadering voorgekom het (vgl. 3.3.2.3), kan moontlik op hierdie wyse ondervang word.

By die evaluering of aanvaarding van 'n sillabus, behoort kurrikuleerders o.a. die volgende aspekte in aanmerking te neem:

- bevat die sillabus 'n nie-dogmatiese toon en styl;
- word erkenning gegee aan beperkings of kompleksiteit;

2 In 'n geslotestapbestel word inhoude vir leerlinge deur opeenvolgende jaar/standerdstappe gerangskik vir leerlinge om te ontsluit en te bemeester.

- word 'n drievoudige benadering gevolg (ondervinding, verbeelding en denke);
 - het dit 'n opvoedkundige raamwerk waarin twispunte kan opduik;
 - kan dit vertrouwe by leerlinge inboesem;
 - moedig dit selfwerkzaamheid by leerlinge aan;
 - fokus die sillabus op dit wat fundamenteel is
- (vgl. **Watson** 1987:185; bylae 7.1).

Uit bogenoemde inligting blyk dit dat kurrikulering 'n omvattende en ingewikkelde taak is wat navorsing, besinning en beplanning vra. Vir die doeleindes van dié studie, sal daar nie klem gelê word op kerninhoud vir die samestelling van 'n kurrikulum nie.

7.4.7 Die skool-etos

Die skool-etos blyk 'n belangrike riglyn in staat- en staatsondersteunde skole in Suid-Afrika te wees. Dit blyk egter ook dat die etos van 'n skool problematies kan wees (vgl. 3.4). Die etos van 'n skool behoort nie 'n verskuilde agenda te hê nie, maar behoort die daadwerklike uitdrukking van die gemeenskap wat die skool bedien, te wees.

Die ongevoeligheid om geloofsminderhede te huisves, of om geloofsminderhede aan sommige staatskole te erken, kan daartoe aanleiding gee dat sommige skole in wese as kerk-skole of eksklusiewe staatskole gekenmerk kan word. Hierdie gedagte kan aanleiding gee dat daar vir sogenaamde **eie skole** wat deur die staat gefinansier word, beding kan word. In hierdie skole sal geloofsminderhede hulle eie etos kan uitleef (vgl. 2.3.2).

Om dus 'n opvoedkundig-verantwoordbare etos (veral t.o.v. religieuse pluralisme) daar te stel, behoort staat- en staatsondersteunde skole by die samestelling van hul skool-etos, die volgende in gedagte te hou:

- 'n toelatingsbeleid wat saamhang met die konstitusie van die land;
- die religieuse diversiteit van die skool (of dit nou 'n diversiteit binne die Christelike geloof of 'n diversiteit van verskillende gelowe is);
- die sosiale agtergrond van die leerlinge (omgewings-, ervarings-, gesekulariseerde);
- die omgewing van die skool (skool se sosiale konteks);
- 'n waardesisteem;
- die gereflekteerde gesindhede tussen die skool, ouers en die samelewing wat die skool bedien.

7.4.8 Indiensopleidingsprogram vir leerkragte

7.4.8.1 Inleiding

Dit blyk dat indien 'n multi-religieuse benadering in skole geïmplementeer word, die indiensopleiding van leerkragte uiters noodsaaklik sal wees. Die Suid-Afrikaanse leerkragte wat in die ondersoek betrek is, is slegs geskool vir die aanbieding van 'n enkelvoudige benadering in godsdiens-onderwys (vgl. 4.4.3). Indiensopleidingsprogramme behoort met die bekendstelling van nuwe vakinhoudes sowel as met leerkraggesindehede te werk. Aspekte van die Hewet project (Nederland) se indiensopleidingsprogram kan in aanmerking geneem word wat o.a. gepoog het om gesindhede en verhoudings deur middel van 'n aaneenlopende opleidingsprogram te verander (vgl. Kindt et al. 1987:1-41).

Die implementering van 'n indiensopleidingsprogram kan drie fases realiseer wat skole uit verskillende streke betrek.

7.4.8.2 Fase een van 'n multi-religieuse program

Voor die implementering van 'n multi-religieuse indiensopleidingsprogram behoort die volgende vasgestel te word:

- watter leerkragte het kennis van 'n multi-religieuse benadering;
- watter benadering (enkeltvoudig of multi-religieus) word deur die geselekteerde skole betrek - sodoende kan d.m.v. evaluering bepaal word wat die implikasies van 'n multi-religieuse program vir die onderskeie skole is.

Leerkragte behoort leiding t.o.v. die didaktiese benadering van multi-religieuse stof te ontvang. Observasie van lesse deur kundiges aangebied en werkswinkels behoort probleme i.v.m. die didaktiese aspekte van die nuwe stof te ontvang. Leerlinge se ervarings word ook in ag geneem en sodoende kan nuwe stof hersien en die funksionaliteit tussen teorie en praktyk getoets word.

7.4.8.3 Fase twee en drie van 'n multi-religieuse program

Dieselfde opleidingsprogram en werkswyse van fase een word in fases twee en drie geïmplementeer. Die vernuwing van die leerstof, is hier van belang. Die geleidelike proses waarmee dié program gepaard gaan, kan leerkragte die geleentheid bied om uit die bestaande ou orde (konvergente leerkrag) te groei na 'n nuwe gesindheidsverandering (divergente leerkrag). Intussen word onervare leerkragte geskool om ook tot die indiensopleidingsprogram toe te tree. 'n Belangrike aspek is die aanpassing van leerstofinhoud, namate meer opvoedkundige insette gelewer word.

'n Indiensopleidingsprogram waar gesindhede verander en nuwe leerstof geïmplementeer word, sal meebring dat Suid-Afrika probleme wat in ander lande ondervind is, kan oorkom. 'n Belangrike faktor is dat indiensopleiding voortdurend deel behoort te wees van die toekomstige godsdiensonderwys leerkrag se professionele bekwaamheid weens die dinamiek van die vak in die onderwys.

7.4.9 Die religieuse ontwikkeling, potensiaal en ervaring van die kind

Uit die ondersoek het dit geblyk dat die religieuse ontwikkeling van die kind nie in aanmerking geneem word nie en dat sy potensiaal en ervaring in die huidige enkelvoudige benadering selfs verwaarloos word (vgl. 5.7, 5.8). Wanneer 'n nuwe benadering gevolg word, sal hierdie probleem meer gekompliseerd raak.

In 'n multi-religieuse benadering sal ander konsepte betrokke wees. Daar kan dus nie van die veronderstelling uitgegaan word dat leerlinge metodies van eenvoudige en bekende konsepte na die meer gekompliseerde sal kan beweeg nie.

Leerkragte sal moet kennis dra dat leerlinge konsepte op 'n toenemende, gekunstelde vlak moet begryp. **Read** (1993:29) verwys daarna soos volg:

"On the one level, the expansion of their knowledge should mean that their understanding is based on a wider framework of information. On the other level, the broadening of their experience and their capacity to reflect should mean that their understanding is also based on deeper personal insight and awareness of others."

7.5 SAMEVATTING

Dit is duidelik dat daar nie sonder inagneming van die verskillende problematiese faktore van die enkelvoudige benadering in godsdiensonderwys na 'n multi-religieuse benadering oorgeslaan kan word nie.

Die moontlikheid bestaan dat 'n enkelvoudige benadering nie in alle staat- en staatsondersteunde skole haalbaar sal wees nie. Die moontlikheid bestaan ook dat 'n multi-religieuse

benadering deur die skoolgemeenskap bo 'n enkelvoudige benadering verkies word.

Die veelheid van gelowe in Suid-Afrika vra 'n opvoedkundig-verantwoordbare standpuntinname van die sender (onderwyser) wat die ontvanger (leerling) moet vorm tot 'n religieuse volwassene. Die rol van 'n belangrike vennoot (nl. die ouer) in die opvoeding van sy kind se godsdiensonderwys mag nie buite rekening gelaat word nie.

Wat ons ook in die toekoms mag besluit of gedoen sal word, dit sal goed wees om **Max Warren** se spreuk te onthou:

"Our first task in approaching another people, another culture, another religion, is to take off our shoes, for the place we are approaching, is holy. Else we may find ourselves treading on men's dreams. More serious still, we may forget that God was here before our arrival."

BRONNELYS

Afsonderlik gepubliseerde monografieë: enkel- of meervoudige outeurs

ACKERMAN, L.W.H. s.a. **Constitution: The Republic of Namibia.** s.i. 80 p.

AFRICAN NATIONAL CONGRESS. 1992. **ANC policy guidelines for a democratic S.A.** s.l.: s.u., 86 p.

AFRIKANER-ONDERWYSKONGRES. 1982. **Onderwys vir die toekoms.** Bloemfontein: N.G. Sendingpers. 249 p.

ANDERSON, N. 1970. **Christianity and World religions.** England: Inter-varsity Press. 216 p.

BABIN, P. 1967. **Faith and the adolescent.** New York: Herder and Herder. 128 p.

BARNARD, S.S. 1981. **Vergelykende opvoedkunde vir onderwys-studente.** Durban: Butterworth. 218 p.

BARNES, M. 1989. **Christian Identity & Religious Pluralism.** USA: Parthenon Press. 200 p.

BARRETT, D.B. 1982. **World Christian encyclopedia: a comparative study of churches and religions of the modern world AD 1900-2000.** Nairobi: Oxford University Press. 1010 p.

BINGLE, H.J.J. 1978. **Besinning en verantwoording.** Durban: Butterworth. 204 p.

BRITAIN 1991. **An Official Handbook.** London: Central Office of Information. 250 p.

BRITAIN 1992. **An Official Handbook.** London: Central Office of Information. 467 p.

BRITAIN 1993. **An Official Handbook.** London: Central Office of Information. 483 p.

- BROWN, A.** 1992. **Religious Education.** Ongar: The Good News Press. 27 p.
- BROWN, A.** 1992. **The Multi-faith Church School.** Ongar: Good News Press. 31 p.
- BROWN, D.A.** 1975. **A Guide to Religions.** London: Camelot Press.
- BULLIVANT, B.** 1981. **The pluralist dilemma in education.** London: Allen & Unwin. 267 p.
- BUREAU OF THE CENSUS.** 1993. **Statistical abstracts of the United States 1993.** Washington, D.C.: Reference Press. 1009 p.
- BYBELGENOOTSAP VAN SUID-AFRIKA.** 1985. Tiende druk. **Die Bybel.** Goodwood, Kaap: Nasionale Boekdrukkery. 380 p.
- COMPTON, A.** 1992. **Religious and values education in a plural society.** England: University of Hull. 31 p.
- CORSINI, R.J. & CONTRIBUTORS.** 1981. **Comparative Educational Systems.** Illinois: Peacock Publishers. 442 p.
- COSIN, B. & HALES, M.** 1983. **Education, policy and society theoretical perspectives.** London: Routledge & Kegan Paul. 277 p.
- COWARD, H.** 1985. **Pluralism Challenge to World Religions.** USA: Orbis Books. 131 p.
- COX, E.** 1983. **Problems and possibilities for Religious Education.** Suffolk: Chaucer Press. 152 p.
- DEGENAAR, J.J.** 1963. **Op weg na 'n nuwe politieke lewenshouding: filosofiese opstelle.** Kaapstad: Tafelberg-uitgewers. 93 p.
- DEKKER, E. & VAN SCHALKWYK, O.J.** 1989. **Modern Education Systems.** Durban: Butterworth. 419 p.

- DEPARTEMENT VAN NASIONALE OPVOEDING. 1992. *Onderwysvernuwingstrategie*. Pretoria: Unisa Departement Produksie. 145 p.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING. 1990. *Religious Education, Morning Devotions and Christian Youth Movements in Secondary schools - An emprical investigation*. Pretoria. 137 p.
- DE VRIES, C.G., BASSON, A.J. & STEYN, J.C. 1986. *Aktuele Temas in die Fundamentele Opvoedkunde*. Durban: Butterworth. 91 p.
- ELLWOOD, R. 1988. *The History and future of faith*. New York: Crossroad. 184 p.
- ENGELBRECHT, S.W.H. & VAN DER MERWE, A. 1991. RGN-Onderwysnavorsingsprogram no. 23: *Onderwys: die openbare mening*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 42 p.
- FELDERHOF, M.C. 1985. *Religious Education in a Pluralistic Society*. Great Britain: Page Bros Ltd. 148 p.
- FOWLER, J.W., NIPKOW, K.E. & SCHWEITZER, F. 1992. *Stages of faith and Religious Development*. Britain: SCM Press. 275 p.
- FREEMAN, D.H. 1962. *Tillich*. Philadelphia: Presbyterian and Reformed. 42 p.
- GOLDMAN, R. 1964. *Religious thinking from childhood to adolescence*. London: Routledge & Paul. 276 p.
- GOLDMAN, R. 1965. *Readiness for religion: a basis for developmental religious education*. London: Routledge & Paul. 238 p.
- GREYLING, E. 1942. *Godsdiensonderwys in die kerk*. Bloemfontein: Sondagskool Depot. 398 p.
- GRIGGS, D.L. 1974. *Teaching Teachers to teach*. Nashville: Abingdon. 108 p.
- GRIMMITT, M. 1978. *What can I do in R.E.?* Essex, England: Mayhew-McCrimmon. 294 p.

- GRIMMITT, M. 1982 (2nd ed.). **What can I do in R.E.?** Great Wakering, Southend-on-Sea: McCrimmon. 294 p.
- GUTEK, G.L. 1983. **Education and Schooling in America.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 399 p.
- HAUGHT, J.F. 1990. **What is religion?** New Jersey, USA: Paulist Press. 273 p.
- HEARNDEN, A. 1976. **Education, Culture and Politics in West Germany.** West Germany: Pergamon. 164 p.
- HEYNS, J.A. 1969. **Sterwende Christendom? 'n teololgie in die greep van die tydgees.** Kaapstad: Tafelberg. 184 p.
- HILGER, G. & ZIEBERTZ, H. 1993. **Katechetische Blätter.** München: Verlag GmbH & Co. 52 p.
- HILLIARD, F.H. 1963. **The teacher and religion.** London: Clarke. 191 p.
- HOFFMAN, E. 1993. **The World Almanac and book of facts 1993.** New York: Pharos books. 960 p.
- HULL, J.M. 1982. **New Directions In Religions Education.** Sussex: Falmer Press. 215 p.
- HULL, J.M. 1984. **Studies in religion and education.** London: Falmer. 292 p.
- HYDE, K.E. 1990. **Religion in childhood and adolescence.** Birmingham: Religious Education Press. 592 p.
- INSTITUTE FOR COMPARATIVE RELIGION IN SOUTH AFRICA. 1992. **Religion in Public Education.** Cape Town: UCT. 130 p.
- KINDT, M., DE LANGE, J. & VERHAGE, H. 1987. **Hewet project.** Utrecht: Rijksuniversiteit. 48 p.
- KLANDT, H. & MULLER-BOLING, D. 1992. **Internationalizing entrepreneurship education and training: proceedings of the Intent 92 Conference.** Dortmund: Forderkreis Grundungs-Forschung. 565 p.
- LOMBARD, C. 1993. **Research Report.** Namibia: University of Namibia. 24 p.

- LUTHULI, P.C. 1982. *An introduction to Black-oriented education in South Africa*. Durban: Butterworths. 124 p.
- MALAN, J. & VAN DEN BERG, O. 1983. *Religious Education in a changing society*. Bellville: UWC. 134 p.
- MALLISON, V. 1980. *The Western European Idea in Education*. Great Britain: Pergamon Press. 406 p.
- MILLER, D.E. 1987. *Story and context: An introduction to Christian Education*. Nashville: Abingdon Press. 400 p.
- MILLER, R.C. 1963. *Education for Christian living*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 462 p.
- MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, YOUTH AND SPORT. 1991. *Syllabus: Religious and Moral Education*. Namibia: Ministry of Education. 10 p.
- MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, YOUTH AND SPORT. 1991. *Religious and Moral Education: Teacher's Package*. Namibia: Ministry of Education. 33 p.
- MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, YOUTH AND SPORT. 1991. *Religious and Moral Education: Learner's provisional textbook*. Namibia: Ministry of Education. 33 p.
- MULDER, J.C. 1981. *Statistiese tegnieke in opvoedkunde*. Pretoria: HAUM. 253 p.
- NASH, R.H. 1990. *The closing of the American heart*. USA: Probe-books. 235 p.
- NEW APPROACHED TO RELIGIOUS EDUCATION IN AFRICA. 1991. Bellville: UWC. 34 p.
- O'KEEFFE, B. 1986. *Faith, culture and the dual system*. London: Falmer. 202 p.
- ODENDAL, F.F., SCHOONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J., DU TOIT, S.J. & BOOYSEN, C.M. 1979. *Tweede hersiene uitgawe. Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Johannesburg: Perskor. 1378 p.
- OLIVIER, A.I. 1990. *Nasionale Vakdidaktieksimposium 26-28 September 1990*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. 656 p.

- PARRINDER, G. 1971. *World Religions*. New York: Facts on File. 528 p.
- POTGIETER, F.J. 1969. *Godsdiens in die wording van die kind*. Pretoria & Kaapstad: Academica. 47 p.
- PROZESKY, M. 1990. *Christianity in South Africa*. Johannesburg: Southern Book Publishers. 244 p.
- PULLIAM, J.D. 1976. Second edition. *History of Education in America*. Ohio: Merrill Publishing Company. 185 p.
- READ, G., RUDGE, J., TEECE, G. & HOWARTH, R.B. 1993. Second Edition. *How do I teach RE?* England: Stanley Thornes Ltd. 83 p.
- ROSE, B. & TUNMER, R. 1975. *Documents in South African education*. Johannesburg: Donker. 320 p.
- ROUX, C.D. 1990. *Die religieuse potensiaal van die kind*. Stellenbosch: Kindergodsdiensburo. 41 p.
- ROUX, C.D. 1993. (Hersiene uitgawe.) *Die religieuse potensiaal van die kind*. Stellenbosch: Kindergodsdiensburo. 62 p.
- SAMARTHA, S.J. 1991. *One Christ - many religions*. New York: Orbis Books. 190 p.
- SCHOOLS COUNCIL WORKING PAPER 36. 1971. *Religious education in secondary schools*. Great Britain: Chaucer Press. 104 p.
- SCHUTTE, B.C. 1984. *Christelike onderwys in 'n moontlike stelsel van religieuse en lewensbeskoulike differensiasie in die RSA*. Potchefstroom: PU vir CHO. 272 p.
- SCHUTTE, J.A., ERASMUS, G.J., DU PLESSIS, T.A. & ROODT, A.G. 1974. *Godsdiensonderrig St. 10*. Johannesburg: Perskor. 161 p.
- SHARPE, E.J. 1983. *Understanding Religion*. Great Britain: Duckworth. 151 p.
- SMITH, D.W., O'GANGEL, K. & HARRIS, G. 1988. *Schooling choices*. Oregon: Multnomah Press. 260 p.

- STEYN, J.C., GREBE, R., SMITH, T.G., VAN NIEKERK, E.J. & VILJOEN C.T. 1991 *Onderwys in Transformasie: Opstelle in die Historiese Opvoedkunde*. Gutenberg: Pretoria-Wes. 137 p.
- STONE, H.J.S. 1981. *Gemeenskaplikheid en diversiteit*. Isando: McGraw-Hill. 177 p.
- STRAUSS, H.J. 1969. *Christelik-nasionaal en C.N.O.* Bloemfontein: Sacum. 33 p.
- SUID-AFRIKA. 1992. *Hersiene uitgawe. Amptelike Jaarboek van die Republiek van Suid-Afrika*. Suid-Afrika: Creda Uitgewers. 267 p.
- SUIDER-AFRIKAANSE BYBELKUNDEVERENIGING-VERSLAE. Mei 1993.
- SWANEPOEL, J.J. & WEIDEMAN, A. 1982. *Geselekteerde kommentaar op die RGN-verslag oor die onderwys: 1981-82*. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat. 316 p.
- TAMMINEN, K. 1991. *Religious development in Childhood and youth: an empirical study*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia. 379 p.
- TAYLOR, M. 1989. *Religious Education Values and Worship*. s.l.: National Foundation for Educational Research. 93 p.
- THE WORLD COUNCIL OF CHURCHES AND CENTRE FOR THE STUDY OF RELIGION AND EDUCATION IN THE INNER CITY. 1981. United Kingdom: Sacred Trinity Centre. 21 p.
- TILLICH, P. 1968. *Systematic theology I, II & III*. Great Britain: William Clowes and sons. 468 p.
- TRACY, D.W. 1981. *The analogical imagination, Christian theology and the culture of pluralism*. London: SCM Press. 467 p.
- VAN DER WALT, J.L. & POSTMA, W. 1987. *Strominge in die Opvoedingsteorie*. Hillcrest: Owen Burgess Publishers. 258 p.
- VAN DER WESTHUIZEN, P.C. & DUVENHAGE, D.C. 1979. *Handleiding vir Godsdiensonderrig in die Sekondêre skool*. Kaapstad: Interkerklike Uitgewerstrust. 257 p.

- VAN SCHALKWYK, O.J. 1988, Hersiene uitgawe. Die onderwysstelsel. Alkantrant: Sigma-Pers. 322 p.
- VAN WYK, J.H. 1971. Eksistensieteologie en godsdiensonderrig. Potchefstroom: Pro Rege. 528 p.
- WATSON, B. 1987. Education and Belief. Oxford: Blackwell. 263 p.
- WATSON, B. 1992. Priorities in religious education: a model for the 1990s and beyond. London: Falmer. 217 p.
- YOUNGMAN, B. 1953. Teaching Religious Knowledge. Great Britain: University of London. 256 p.
- YOUNGMAN, M.B. 1979. Analysing social and educational research data. London: McGraw-Hill. 235 p.

Afsonderlik gepubliseerde monografieë: mengwerke

- BARNARD, S.S. 1978. Onderwysersopleiding op grond van Wet no. 39 van 1967, in H.J.J. Bingel, Besinning en verantwoording. Durban: Butterworth, 1978, 145-160.
- HOLM, J. 1983. The Religious Education syllabus in international perspective, in J. Malan & O. van den Berg, Religious Education in a changing society. Bellville: UWC, 1983, 1-14.
- HULL, J. 1981. The Divergent Teacher, The Plural Society and The Christian Faith, in The World Council of Churches Consultation. United Kindom: Sacred Trinity Centre, 1981, 14-19.
- KERR, S. 1991. What future for Religious Education?, in M. von Klemperer, The Natal Witness. 1991, 13.
- KOTZÉ, M.J. & JAUARIE, W.F. 1993. Report on the implementation of the 1990 Namibian Curriculum for Religious and Moral Education, in C. Lombard, Research Report. Namibia: University Press, 1993, D-14.

- LOMBARD, C.** 1991. Aspects of Religious and Moral Education curriculum development in the Namibian context of religious freedom, in **New Approaches to Religious Education in Africa**. Bellville: UWC, 1991, 1-8.
- NOEIKWILA, S.** 1993. Perceptions of church people about Religious & Moral Education, in C. Lombard, **Research Report**. Namibia: University Press, 1993, C-4.
- O'KEFFE, B.** 1992. A look at the Christian Schools Movement, in B. Watson, **Priorities in Religious Education**. Great Britain: Burgess Science Press, 1992, 92-112.
- ROUX, C.D.** 1990. Teoretiese grondslae vir kurrikulering in Bybelkinde/Bybelonderrig, in **Nasionale Vakdidaktiek-simposium**. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch, 1990, 462-474.
- VAN DER WALT, J.L.** 1982. Christelik-Nasionale onderwys in 'n breër raamwerk, in **Afrikaner-Onderwyskongres**. 1982, 42-45.
- VAN NIEKERK, J.G.** 1990. Samelewingseise ten opsigte van godsdiens en ideologie in die RSA en die implikasies daarvan vir die vakke Bybelonderrig en Bybelkunde, in **Nasionale Vakdidaktieksimposium**. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch, 1990, 589-600.

Tydskrifartikels

- AHSAN, M.M.** 1988. Teaching Islam to pupils in British schools. **Muslim Education Quarterly**, 6:1, 6-14.
- ALBERTS, L.** 1988. Religion should be a State affair. **The Star**, 10. (5 Aug.)
- ALVES, C.** 1989. RE and collective worship in schools: the thinking behind the act. **Head Teachers Review**, Spring: 12-15.
- BADENHORST, D.C.** 1992. The limitations and possibilities of the South African education system in the inculcation of values. **Scriptura**, no. 41, 1-12.

- BARNARD, T. 1991. "Wat is Christelike onderwys regtig?" *Die Voorligter*, 14-15.
- BASTOW, D. 1989. Religious Education in Schools. *Scottish Journal of Religious Studies*, X:1, 86-100.
- BERRYMAN, J. 1981. Character potential. US ISSN 0009-1669, 9:4, 186-189. (Nov. 1981)
- BOTHA, J.H. 1980. Die ooreenkomste en verskille tussen Bybelonderrig en Bybelkunde. *Scriptura*, no. 1, 61-70.
- BURDEN, J.J. 1991. New creation and resurrection in the Bible and in a new South Africa. *Scriptura*, no. 37, 17-31.
- CARPER, J.C. 1983. The Christian Day School Movement. *The Educational Forum*, XLVII:2, 135-145.
- COETZEE, J.W. 1987. Christelik-Nasionale Onderwys gewees in die lig van die ekumeniese roeping van die PU vir CHO en die probleem wat anderskleurige Christene in Suid-Afrika daarmee het. *Instituut vir Reformatoriese Studie*, no. 235, 1-20.
- CONRADIE, E.M. 1992. The powers and limits of pluralism in Theology. *Scriptura*, no. 40, 40-64.
- CONWAY, R. 1990. The influence of beliefs and values on technological activities: a challenge to religious education. *British Journal of Religious Education*, 13:1, 49-55.
- COPELAND, I. 1991. Special Educational needs and the Education Reform Act, 1988. *British Journal of Educational Studies*, 39:2, 190-204.
- COX, E. 1987. The relation between beliefs and values. *Religious Education*, 82:1, 5-19.
- DANGOR, S.E. 1990. The attitudes of Muslims to Multi-Religious and Multi-Racial Interaction. *Journal for the Study of Religion*, 3:2, 65-74.
- DAZIEL, J. 1980. Training the teacher of Religion in South Africa. *Journal of Theology for Southern Africa*, 33, 61-67.

- DE GRUCHY, J. 1980. Indoctrination and the teaching of religion. **Journal of Theology for Southern Africa**, 33, 24-33.
- DIAMOND FIELDS ADVERTISER. 1993. City school refuses application of three children because of religion. 1. (21 Jan.)
- DIE BURGER. 1991. Ruimte vir alle gelowe. **Die Burger**, 76, 3. (28 Mrt.)
- DIE BURGER. 1993. Gesonde resep vir balans tussen streke en sentrale regering. 19. (18 Mrt.)
- DIE HERVORMER. 1991. Kommer oor die toekoms van Bybelkunde en Bybelonderrig op skool. **Die Hervormer**, 83:24, 3. (1 Apr.)
- DIE PATRIOT. 1991. Yslike geskarrel oor Bybelonderrig. **Die Patriot**, 10:11, 6. (22 Mrt.)
- DIE TRANSVALER. 1991. Dink na. **Die Transvaler**, Jg. 3, 8. (12 Mrt.)
- DRECKMEYR, M. 1986. Die Noord-Amerikaanse Christelike skoolbeweging. **Educare**, 15:2, 34-41.
- DROOMER, N. 1991. 'n Eie Christelike skool in die praktyk (2). **Die Kerkblad**, 94:2882, 29. (18 Des.)
- DU PLESSIS, D.T. 1980. Conference on Religious Education in our changing society. **Journal of Theology for Southern Africa**, no. 33, 4-6.
- DU PLESSIS, J.G. 1990. Teaching Biblical Studies creatively. **Scriptura**, no. 34, 28-37.
- DU PLESSIS, P.J. 1982. Verslag oor die aard en kwaliteit van godsdiensonderrig op skool. **Scriptura**, no. 7, 1-19.
- DU TOIT, C.W. 1991. Christianity against cultural domination and cultural plurality. **Scriptura**, no. 38, 27-38.
- EIE KANTOOR. 1993. Forum 'sal betrokkenheid by onderwys aanmoedig'. **Die Burger**, 7. (9 Aug.)

- ENGELBRECHT, B. 1980. The kindom of God and its implications for all Education. **Journal of Theology for Southern Africa**, 33, 7-15.
- FAASEN, N. 1992. Reflections on a curriculum practice. **Scriptura**, no. 43, 34-45.
- FIRST, P.F. 1992. Sex Education in the Public schools. **The Educational Forum**, 57:1, 76-83.
- FRANCIS, L. 1990. Theololgy of Education. **British Journal of Educational Studies**, 38:4, 349-361.
- GEYSER, A. 1980. The place of the Bible in Religious Education. **Journal of Theology for Southern Africa**, no. 33, 16-23.
- GOLIATH, A.C. 1984. Die aktualiteit van Bybelkunde in 'n veelvolkige gemeenskap. **Scriptura**, no. 13, 21-44.
- GOOSEN, C.J. 1980. Cultural Background and Religious Education. **Journal of Theology for Southern Africa**, no. 33, 80-82.
- GREYLING, J.A. 1980. Guidelines for Religious Education in State Schools. **Journal of Theology for Southern Africa**, 33, 56-60.
- GROVE, J. 1991. Religious education: a reformation for the 1990's. **Education 3-13**, 19:3, 20-25.
- HEXHAM, I. 1979. The problem of Christian National Education. **Journal of Theology for Southern Africa**, no. 26, 13-21.
- HIGGS, P. 1984. Biblical Studies: It's formative value in the education of the adolescent. **Scriptura**, no. 13, 45-55.
- HILL, B.V. 1989. Spiritual development in the Education Reform Act. a source of acrimony, apathy or accord. **British Journal of Educational Studies**, 37:2, 169-182.
- HOLM, J. 1980-1981. Religious Education in Britain and the study of religion. **Religion**, 10-11, 209-221.

- HOWARTH, R. 1991. The impact of the Education Reform Act on new agreed syllabuses of religious education. **British Journal of Religious Education**, 13:3; 162-167.
- HULL, J. 1990. Religious Education in the State Schools of late capitalist society. **British Journal of Educational Studies**, 38:4, 335-347.
- HULL, J.M. 1983. New directions in Religious Education. **Religious Education**, 78:3, 391-397.
- JACKSON, N. 1991. Bybelonderrig op skool: wat gaan gebeur? **Beeld**, 15. (3 Des.)
- JENNINGS, T.W. 1977. Human Brokenness: The dialogue between theology and Psychotherapy. **Journal of Theology for Southern Africa**, no. 20, 15-25.
- KELLY, D.M. 1980. Religion, Education and the constitution. **Religious Education**, 75:6, 619-630.
- KEMP, S. 1984. Die waarde van Bybelkunde as agtergrondsvak vir Godsdiensonderrig/Bybelonderrig. **Scriptura**, no. 13, 56-66.
- KERR, S. 1980. Religious Instruction: Some thoughts on its problems and potential. **Journal of Theology for Southern Africa**, no. 33, 68-74.
- KOTZÉ, K. 1982. Die doel van Godsdiensonderrig op skool. **Scriptura**, no. 6, 43-56.
- KUZMIC, P. 1992. Christian mission in Europe. **Themelios**, 18:1, 21-24.
- LAKE, A. 1991. Bybel uit, Arabies in die skole maak NGSK bekommerd. **Rapport**, 21:13, 2. (7 Apr.)
- LATEGAN, B. 1990. Bybelkunde vir Bybelonderrig. **Scriptura**, no. 34, 1-11.
- LATEGAN, B.C. 1986. Op soek na 'n gemeenskaplike waarde-sisteem vir Suid-Afrika. **Scriptura**, no. 18, 1-21.
- LOUW, G.J.J. 1992. Die huisskool - 'n vorm van alternatiewe onderwys. **Koers**, 57:3, 355-371.

- MALAN, J.** 1981. Second conference on religious education in our changing society. **Scriptura**, no. 4, 33-66.
- MALAN, J.C.** 1980. Religious Freedom in our Predominantly Christian Society. **Journal of Theology for Southern Africa**, no. 33, 40-55.
- McMILLAN, R.C.** 1981. Religion, studies and "Back to basics" - friends or foes? **Educational Leadership**, 38:5, 396-401.
- McMILLAN, R.C.** 1982. The Ten Commandments and the Curriculum: Some Questions. **The Educational Forum**, XLVII:2, 239-242.
- MEYER, S.H.** 1990. Te veel onderwysvryheid? Enkele tendense met verwysing na die VSA. **Educare**, 19:1 & 19:2, 142-147.
- MINNEY, R.** 1991. What is spirituality in an educational context? **British Journal of Educational Studies**, 39:4, 386:396.
- NELSEN, F.C.** 1988. What Evangelical Parents Expect from Public School Administrators. **Educational Leadership**, 45:8, 40-43.
- ORCHARD, S.** 1991. What was wrong with religious education? **British Journal of Religious Education**, 14:1, 15-21.
- PARKER, L.R.** 1981. The Supreme Court has made a religious statement: The Ten Commandments and the curriculum. **The Educational Forum**, XLVI:1, 113-114.
- PIEDISCALZI, N.** 1980. The separation of Church and State: Public Education Religion Studies. **Religious Education**, 75:6, 631-639.
- PIENAAR, R.** 1993. Gee streke op dié terreine wetgewende bevoegdhede - Meyer. **Die Burger**, 15. (3 Aug.)
- POLITICAL STAFF.** 1993. New education forum delayed. **Cape Times**, 5. (27 Apr.)
- POLITIEKE REDAKSIE.** 1993. Tegnieise komitee moet nog skaaf aan beginsels van handves van menseregte. **Die Burger**, 13. (27 Jul.)

- POLITIEKE REDAKSIE.** 1993. Beraad bespreek beginsels vir menseregte. *Die Burger*, 2. (22 Jul.)
- POLITIEKE REDAKSIE.** 1993. S6 lyk aanbevole streke vir nuwe bestel. *Die Burger*, 2. (3 Aug.)
- POLITIEKE REDAKSIE.** 1993. Wyer magte vir streke voorgestel. *Die Burger*, 1. (11 Aug.)
- PONT, A.D.** 1968. Sekularisasie - Historiese en kerk-historiese faktore wat tot die hedendaagse situasie gelei het. *Hervormde Teologiese Studies*, Okt., 128-141.
- RIZZUTO, A.** 1980. The psychological foundations of belief in God. *Towards moral and religious maturity*, 116-135.
- ROSSEAU, J.** 1988. Bybelkunde as skoolvak. *Scriptura*, no. 26, 22-40.
- ROSSITOR, G.** 1988. A cognitive basis for affective learning in classroom religious education. *British Journal of Religious Education*, 11:1, 4-10.
- ROSSOUW, D.V.** 1991. Historicist Paradigm for Multicultural Religious education in South Africa. *Religious Education*, 49:2, 5-8.
- RSA-BELEIDSOORSIG.** 1992. 5:4, 91.
- RUDGE, J.** 1991. Testing time for religious education. *British Journal of Religious Education*, 13:3, 175-180.
- SACHS, A.** 1992. Religion & Education. *South African Outlook*, 122:1458, 170-182.
- SCHMITT, G.** 1982. Teaching religion in German Secondary schools. *Religious Education*, 77:1, 88-100.
- SCHROTENBOER, P.G.** 1969. The Christian school in a secular society. *International Reformed Bulletin*, no. 36-37, 8-15.
- SHARPLES, D. & WICKSTEED, D.** 1991. Can an agnostic teach RE? *Education 3-13*, 19:3, 16-19.

- SIGNPOSTS.** 1992. A Secular RSA - Does it matter? **Signposts**, 1-8.
- SMART, N.** 1988. Religious Studies in the United Kingdom. **Religion**, 18, 1-9.
- SMIT, D.J.** 1991. The Bible and ethos in a new South Africa. **Scriptura**, no. 37, 51-67.
- SMIT, J.A.** 1991. New avenues: the dialogical nature and method of Bible instruction. **Scriptura**, no. 38, 39-59.
- SPIKINS, A.** 1990. Christian education after the 1988 Education Reform Act. **Education Today**, 40:4, 47-50.
- STAPLES, H.** 1980. The differing roles of Church, State and Home in Teaching faith. **Journal of Theology for Southern Africa**, 33, 34-39.
- STRIJDOM, J.L.** 1983. Facts about Religious Education as subject in schools that ought to be brought to the attention of all concerned. **Educamus**, 29:4, 9-10.
- SUMMERS, H.C.** 1992. Education for reconciliation. **Scriptura**, no. 43, 21-33.
- SWANEPOEL, F.A.** 1985. Bybelonderrig: Verleentheid of geleentheid? **Scriptura**, no. 14, 65-73.
- THORNLEY, N.** 1989. Religious education and collective worship in schools. **Head Teachers Review**, Spring 15-18.
- TRIANDIS, H.C.** 1976. The future of pluralism. **Journal of Social Issues**, 32:4, 179-203.
- TURNER, H.W.** 1979. A model for the structure of religion in relation to the secular. **Journal of Theology for Southern Africa**, no.27, 42-64.
- TURNER, H.W.** 1980. Theological and religious studies in South Africa: Reflections of a visitor. **Journal of Theology for Southern Africa**, no. 30, 3-18.
- TUTU, D.** 1992. The secular state and Religions. **South African Outlook**, 6 Sept., 124-129.

- VAN DER WALT, J.L.** 1992. Enkele prinsipiële vraagstukke vir die onderwys van die toekoms wat uitgekristalliseer het uit die onderwysgebeure in Suid-Afrika sedert 1976. **Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO**, no. 289, 1-18.
- VAN DER WATT, J.G.** 1992. Aktualiteit? Die Ned. Geref. Kerk in Suid-Afrika in die lig van die situasie in Duitsland. **Skrif en Kerk**, 13:2, 200-220.
- VAN LOGGERENBERG, N.T.** 1993. Godsdiensvryheid. **Die Volksblad**, 8.
- VAN ZYL, F.J.** 1968. Sekularisasie: 'n Prinsipiële behandeling. **Hervormde Teologiese Studies**, Okt., 113-127.
- VENTER, P.M.** 1988. Bybelkunde of Bybelonderrig. **Scriptura**, no. 26, 8-21.
- VIANELLO, R.** 1991. Religious beliefs and personality traits in early adolescence. **International Journal of Adolescence and Youth**, 2:4, 287-296.
- VON KLEMPERER, M.** 1991. What future for Religious Education? **The Natal Witness**, 146:37190, 13. (13 Sept.)
- VRYHOF, S.** 1991. Christian Schools: Ripe for Change. **The Banner**, 126:9, 6-7.
- WALKER, J.** 1990. Religious observance in secondary schools: educationally and theologically unacceptable. **Education Today**, 40:3, 35-38.
- WELCH, D., MEDEIROS, D.C. & TATE, G.A.** 1981. Education, Religion, and the New Right. **Educational Leadership**, 39:3, 203-208.
- WHITE, D.** 1980. The religious needs of Children and Young people. **Journal of Theology for Southern Africa**, 33, 75-79.
- WILSON, F.** 1992. Religion & Education. **South African Outlook**, 122:1458, 169-186.
- WRIGHT, T.** 1991. Faiths and no faith. **Conference and Common Room**, 28:3, 23.

Ongepubliseerde bronne: D.-proefskrifte

- BARDIN, R.L.B.** 1982. 'n Evaluering van onderwysopleiding vir godsdiensoonderrig. D.Ed.-proefskrif, Unisa.
- BROEKMANN, D.M.** 1977. Scripture teaching in the Cape Province. D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.
- CODRINGTON, R.B.** 1985. A pedagogical evaluation of multicultural Christian education at Bible Colleges in South Africa. D.Ed.-proefskrif, Unisa.
- CODRINGTON, R.G.** 1975. A Fundamental Pedagogical analysis and evaluation of religious instruction and Biblical Studies. D.Ed.-proefskrif, Unisa.
- DEKKER, E.I.** 1979. Die Wes-Duitse onderwysstelsel. D.Ed.-proefskrif, PU vir CHO.
- DEKKER, E.I.** 1986. Ouerreg, ouermedeseggenkap en ouersamewerking in die formele onderwys van die Duitse Lander. D.Ed.-proefskrif, Unisa.
- GROVÉ, D.** 1992. 'n Fundamentele pedagogiese ondersoek na "People's Education" met spesifieke verwysing na die implikasies vir opvoeding, onderwys en kultuur binne die konteks van die RSA. D.Ed.-proefskrif, UPE.
- KOTZÉ, J.C.** 1987. Kurrikulumontwikkeling in Bybelonderrig in die sekondêre skole in SWA/Namibië. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- LOUW, G.J.J.** 1981. 'n Temporaliteitspedagogiese verantwoording van opvoeding in 'n veelvolkige samelewing met besondere verwysing na "multicultural education". D.Ed.-proefskrif, UPE.
- ROUX, C.D.** 1988. Woordbediening aan die kind: 'n hermeneutiese verantwoording. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

Ongepubliseerde bronne: M.-tesisse

BADENHORST, L.H. 1966. Christelike Godsdiensonderrig in openbare skole. M.A.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

BARDIN, R.L. 1972. 'n Meningsopname oor die praktyk van Bybelonderrig in Kaaplandse Skole. M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

CRONJÉ, P.K. 1969. 'n Pedagogiese evaluering van Christelike aanvangsonderwys. M.Ed.-tesis, Unisa.

DRECKMEYER, M. 1975. Die houding van Afrikaanssprekende matrikulante in Transvaal teenoor Godsdiensonderrig. M.Ed.-tesis, Unisa.

DU PREEZ, J.M. 1982. 'n Kommunikatiewe studie van geskrewe sekondêre onderrigsmateriaal in Suid-Afrika. M.A.-tesis, Unisa.

HIGGS, M.J. 1983. Christian education in a multi-cultural situation. M.Ed.-thesis, Unisa.

HOUGH, E.C.H. 1986. Perspektiewe op die Godsdienstige ontwikkeling van die kind vanaf kleuter- tot die peurale fase. M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

HURN, H.J. 1973. Die begrip "koninkryk van God" en die implikasies daarvan vir die Godsdiensonderrig op skool. M.Ed.-tesis, PU vir CHO.

LE ROUX, P.A. 1992. Die korttermyn invloed van 'n Afrikaanse Christenstudentevereniging kampprogram op die interpersoonlike verhoudinge en lewensin van 'n groep adolessente. M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

SMEDA, D.J.A. 1991. 'n Personeelontwikkelingsprogram vir Bybelonderrig in die sekondêre skool. M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

STONE, H.J.S. 1967. Problematiek van geloofsekerheid in die Godsdiensonderrig aan Afrikaanse onderwysstudente. M.Ed.-tesis, PU vir CHO.

- VAN DER WESTHUIZEN, P.C.** 1974. Die onderrig van geloofsleer in die Christelik-Afrikaanse Sekondêre Skool. M.Ed.-thesis, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- VAN WYK, C.** 1973. 'n Pedagogiese evaluering van die Calvinistiese opvoedingsdoel. M.Ed.-thesis, Unisa.
- WILLEMSE, M.J.** 1990. Die kritiek teen die tradisionele skool: 'n Historiese-pedagogiese studie van enkele eksemplare uit die Suid-Afrikaanse Onderwysgeskiedenis. M.Ed.-thesis, Universiteit van Stellenbosch.

Referate

- LOOSEMOORE, A.** 1992. Agreed syllabuses of Religious Education - past and present - in England. Referaat, Isrev VIII BANFF, Kanada.
- ROUX, C.D.** 1994. Die problematiek van Religieuse Studie in multi-kulturele onderwys. Referaat, Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika, Stellenbosch.

Verslae

- DU TOIT, P.** 1991. Die rol van Christenprivaatskole in Amerika en Engeland gedurende 'n navorsingsbesoek in Mei 1991. Verslag.
- RELIGIOUS AND MORAL EDUCATION COMMITTEE, NAMIBIA.** 1993. Problems of Religious and Moral Education Committee with BETD Curriculum presented at meeting 25 January 1993. Verslag.

B.Ed.-klasnotas

ROUX, C.D. 1990. Godsienstige probleme by die kind. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. 10 p.

ROUX, C.D. 1991. Doelformulering in Bybelonderrig. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. 6 p.

ROUX, C.D. 1991. Verkeerde benaderinge by die aanbieding van Bybelonderrig. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. 5 p.

ROUX, C.D. 1992. Kommentaar oor konsep Bybelonderrig-sillabusse. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch. 6 p.

M.Ed.-klasnotas (Birmingham, Engeland)

RUDGE, J. 1993. New directions in RE - Ninian Smart. Birmingham: Universiteit van Birmingham. 10 p.

Korrespondensiestukke

KOTZÉ, J. 1993. Empiriese ondersoek in Religious and Moral Education. Korrespondensiestuk 1 Mrt. 1993, Ministerie van Opvoedkunde: Windhoek.

FAASEN, N. 1993. Die benaming Bybelonderrig. Korrespondensiestuk 10 Mrt. 1993, Kaaplandse Onderwysdepartement: Kaapstad.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN OPLEIDING. 1993. Die benaming Bybelonderrig. Korrespondensiestuk 12 Mrt 1993, Departement van Onderwys en Opleiding: Pretoria.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR. 1993. Die benaming Bybelonderrig. Korrespondensiestuk 4 Mei 1993, Departement van Onderwys en Kultuur: Kaapstad.

Omsendbriewe

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR. 1991. Onderwysbulletin OP 2/91 m.b.t. advertering van vakante betrekkings. Omsendbrief OP 2/91, Kaapstad, 15 Mei.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR. 1992. Onderwysbulletin m.b.t. advertering van vakante betrekkings. Omsendbrief OP 1/92, Kaapstad, 15 Mei.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR. 1992. Onderwysbulletin m.b.t. advertering van vakante betrekkings. Omsendbrief OP 1/93, Kaapstad, 16 Julie.

KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1992. Die Onderwysgaset. Omsendbriewe no. 1-10, Kaapstad, 1992.

KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT. 1993. Die Onderwysgaset. Omsendbriewe no. 3-8, Kaapstad, 1993.

Bibliografie

Afsonderlik gepubliseerde monografië: enkel- en meervoudige outeurs

BERRY, M. & CLARK, W. 1984. *Themes in Religion*. Essex, England: Mayhew McCrimmon Ltd. 39 p.

BROWN, A. 1992. *The multi-faith church school* Ongar: Good News Press Limited. 32 p.

CLIFFORD, P. 1988. *The religious right in Southern Africa*. Harare: Jongwe Printing and Publishing (Pvt.) Ltd. 118 p.

CITY OF BIRMINGHAM EDUCATION COMMITTEE. 1975. **Agreed Syllabus of Religious Instruction.** Birmingham.

CUNNINGTON, H. 1989. **Your turn to take Assembly.** London: Chameleon Press. 53 p.

HULL, J. 1991. **Mishmash.** Birmingham: University of Birmingham.

MALLINSON, V. 1980. **The Western European Idea in Education.** Great Britain: Pergamon Press.

TER HAAR, G. 1990. **Faith of our fathers.** Utrecht: University of Utrecht. 173 p.

THE NATIONAL SOCIETY. 1989. **Religious Education.** Norfolk: Postprint. 12 p.

THE NATIONAL SOCIETY. 1989. **School Worship.** Norfolk: Postprint. 20 p.

Tydskrifte

KOCH, N. 1979. The christian in a multi-religious society - **International Reformed Bulletin**, no. 74-75, 22-28.

MALAN, J. 1992. Towards a solution.

SETILOANE, G.M. 1986. Human values and rights - an African assessment in the search for a consensus. **Scriptura**, vol. 18, 41-55.

SUID-AFRIKAANSE STATISTIEKE. 1990. Bevolkingsensus 1980. 1-20.

SUID-AFRIKAANSE STATISTIEKE. 1992. Demografiese Statistieke 1991. 1.18.

VAN NIEKERK, J. 1992. Die nuwe benadering in Bybelonderrig. **Kurr-i-komm**, 18:1, 3.

VAN NIEKERK, J. 1992. Bybelonderrig - 'n lig op die pad.
Kurr-i-kom, 18:3, 6-7.

Mengwerke

FAASEN, N. 1991. Reflections on a curriculum practice, in
New Approaches to Religious Education in Africa.
Bellville: UWC, 1991, 9-15.

KINNEAR, T. 1991. Different thoughts on Religious Education
in schools, in **New Approaches to Religious Education in**
Africa. Bellville: UWC, 1991, 16-17.

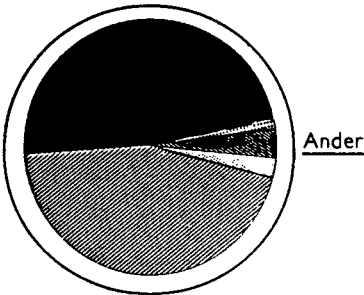
MALAN, J. 1991. The challenge to originality - as
encountered in the methodological approach of Christian
Religious Education courses developed in Africa, in **New**
Approaches to Religious Education in Africa. Bellville:
UWC, 1991, 20-31.

BYLAE 2.1

GELOWE SE LEDETAL IN WES-DUITSLAND

Protestante 29 199 800

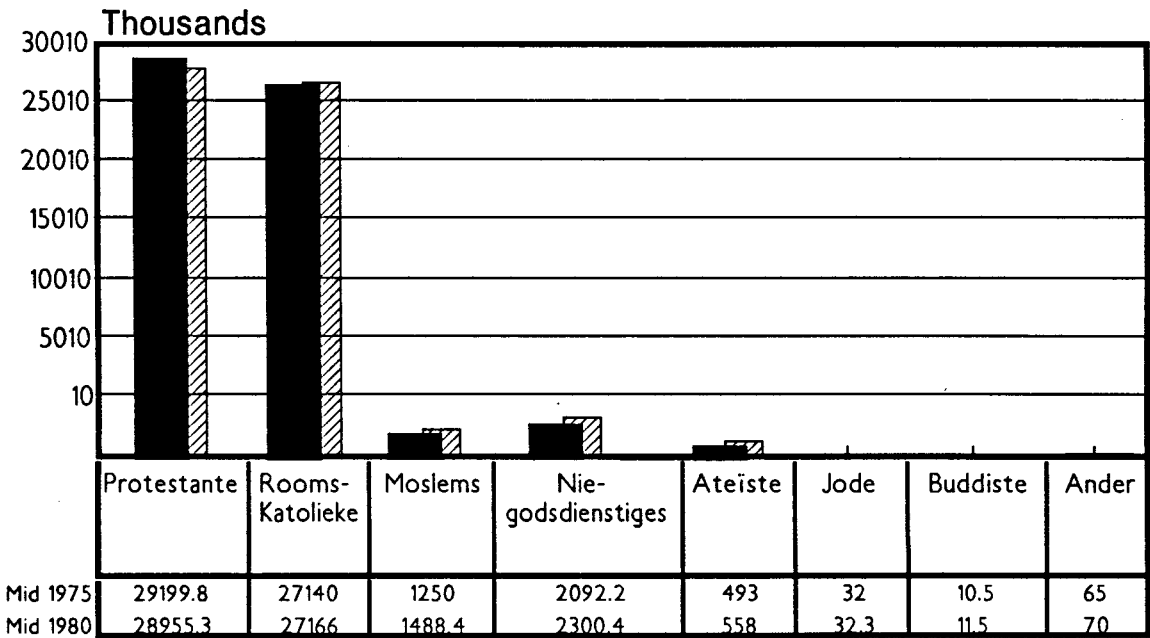
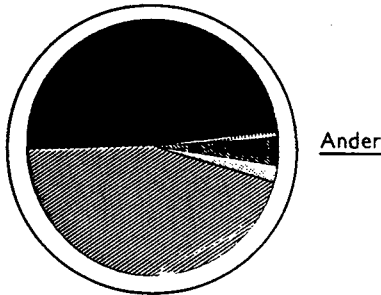
Protestante 23 955 300



Ander

Rooms Katolieke 27 140 000

Rooms Katolieke 27 166 000



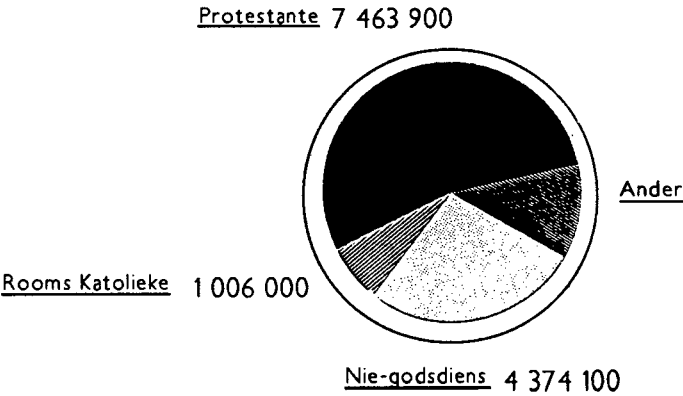
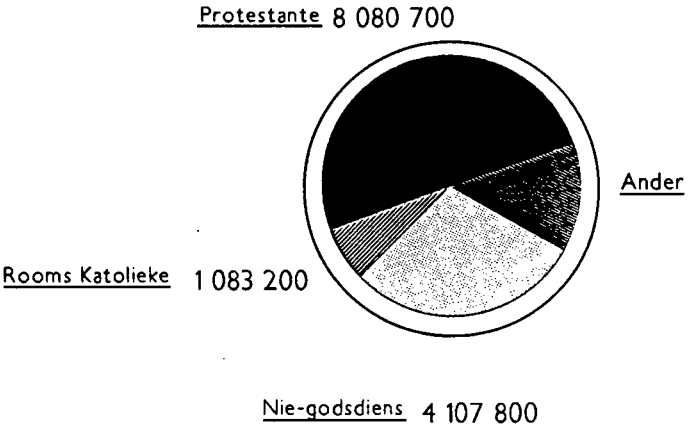
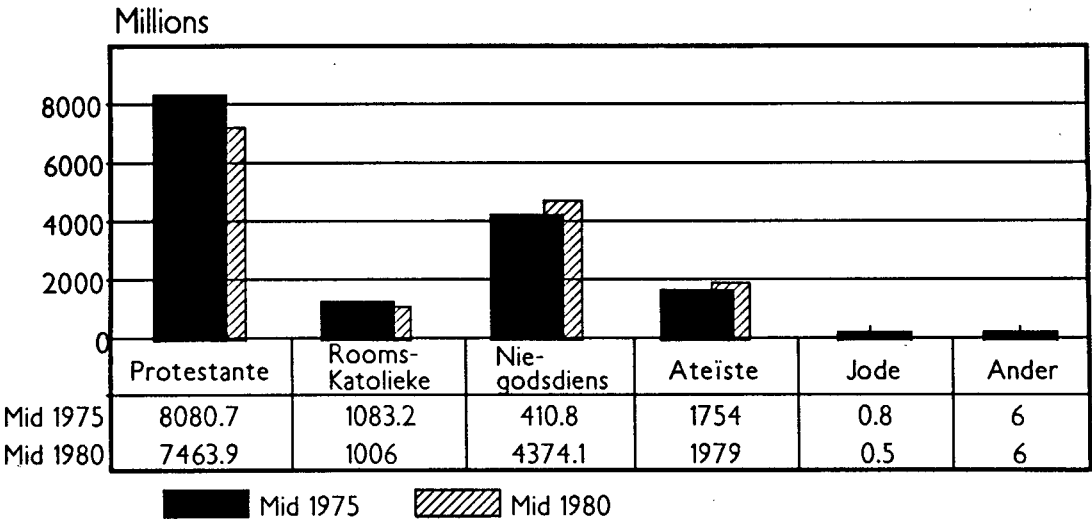
Mid 1975

Mid 1980

(Barrett 1982: 310)

BYLAE 2.2

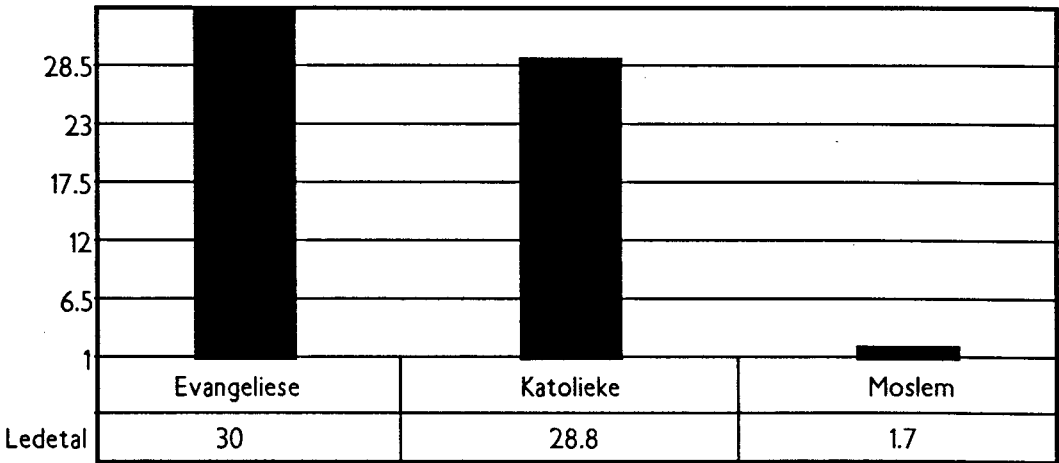
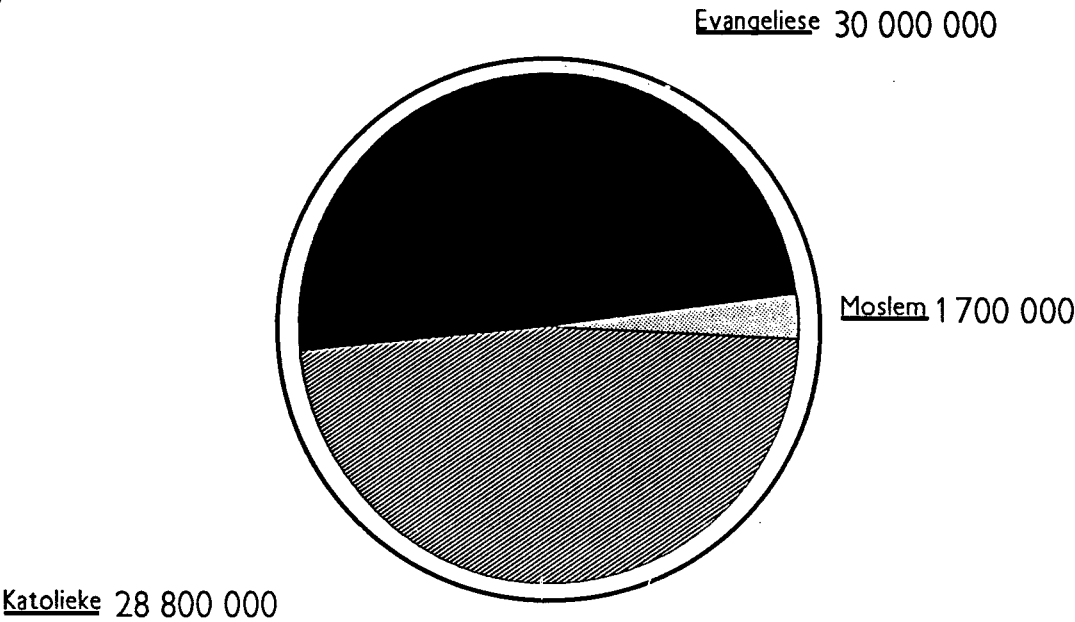
GELOWE SE LEDETAL IN OU OOS-DUISTLAND (DDR)



(Barrett 1982:310)

BYLAE 2.3

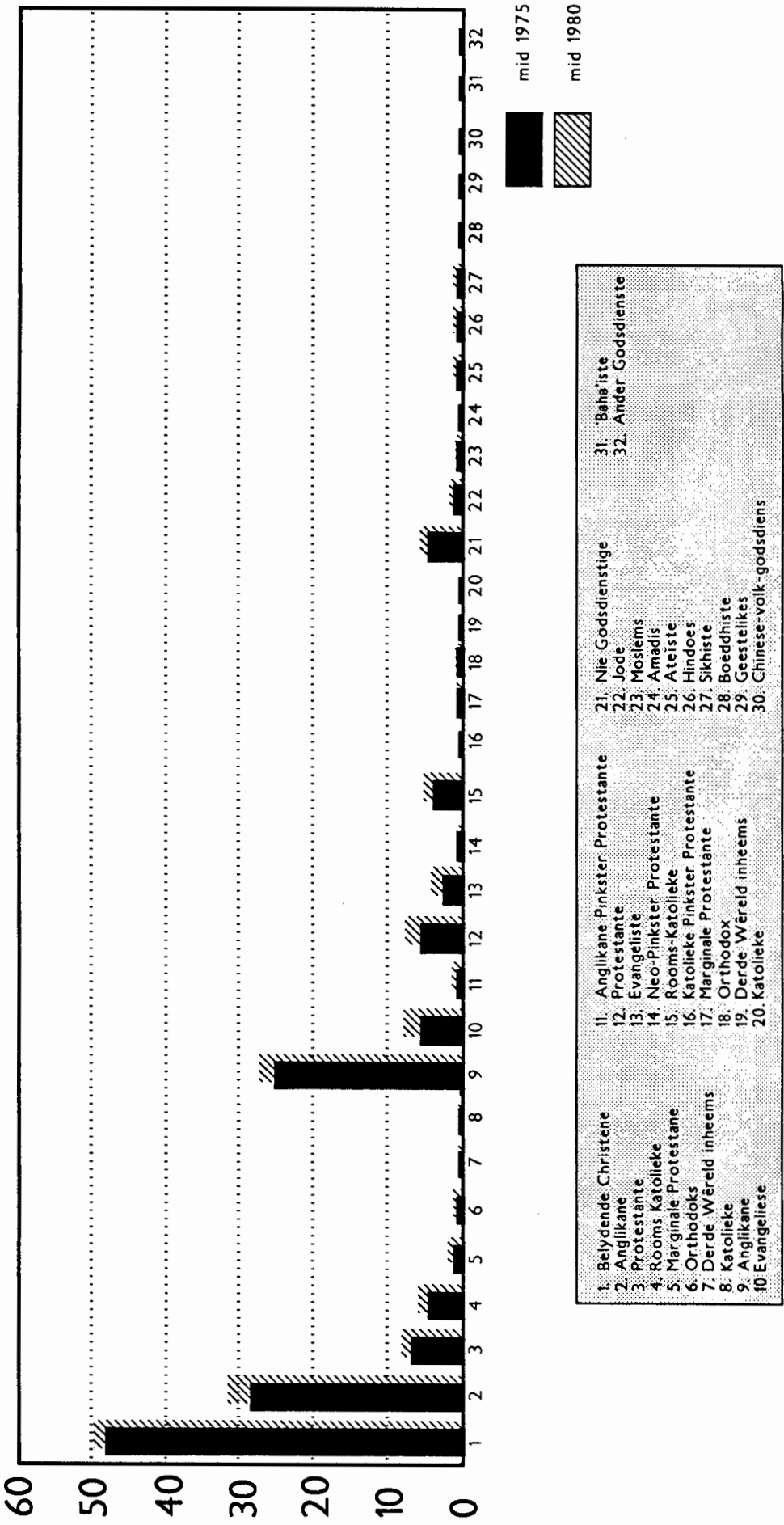
EVANGELIESE, KATOLIEKE EN MOSLEM GELOWE 1993 (DUITSLAND)



(Barrett 1982:310)

BYLAE 2.4

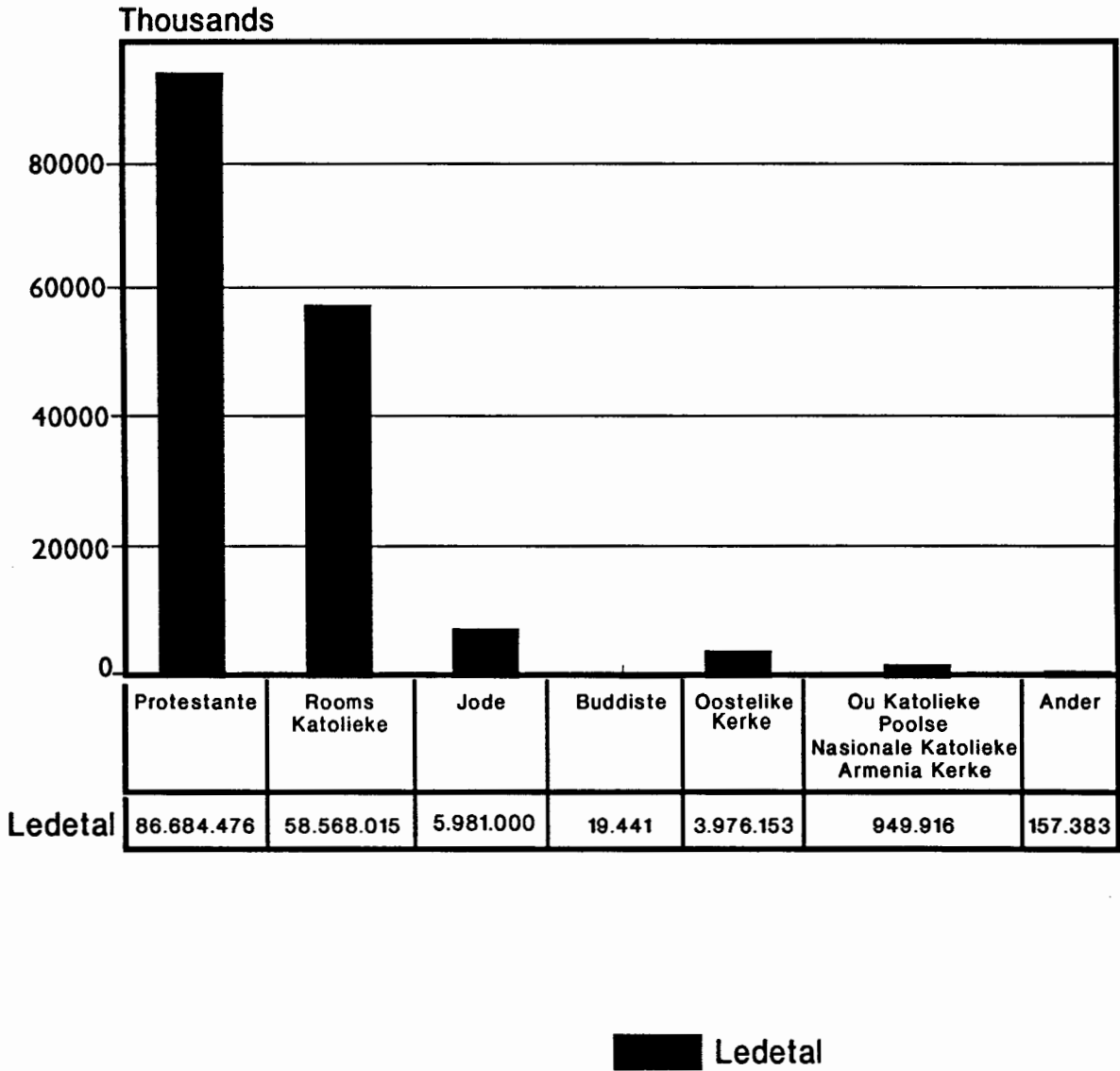
GODSDIENSTIGE AANHANGERS IN VERENIGDE KONINGKRYK EN NOORD IERLAND



(Barrett 1982:699)

BYLAE 2.5

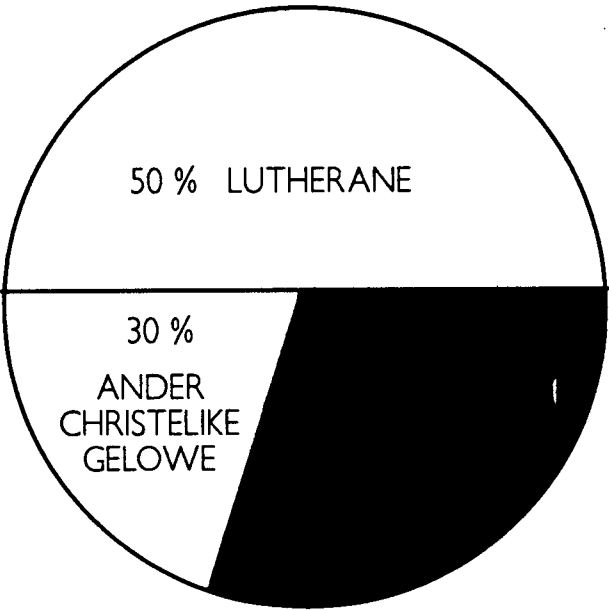
GODSDIENSTIGE GROEPE IN AMERIKA
1993



(The World Almanac and book of facts:1993)

BYLAE 2.6

DEMOGRAFIESE TENDENS T.O.V GELOOF
IN NAMIBIë



(Hoffman et al 1993:581)

BYLAE 3.1

DEMOGRAFIESE GELOOFSTENDENSE IN S.A.

Geloofsoortuiging	1960	1970	1980	1991
Christendom	73,35 11 727 499	75,37 16 426 395	73,98 15 585 805	67,29 17 691 760
Hindoe		433 131	524 913	341 280
Islam		269 915	342 248	298 185
Jode	4,02 643 119	119 600	117 963	59 064
Boeddhisme		2 254		2 046
Confusianisme		1 638	660 16	1 242
Ander Gelowe		82 607		20 523
Respondente wat nie Godsdienst aangedui het nie.	3 617 012	4 458 788	443 0281	7 394 709
Totaal	15 987 630	21 794 328	21 067 227	26 288 390

(vgl. Malan 1980: 43; Suid-Afrikaanse Statistieke 1990: 1-20; Suid-Afrika 1992: 217; Suid-Afrikaanse Statistieke 1992: 1.18)

VRAELYS A/Die Prinsipaal QUESTIONNAIRE A/The Principal

Geagte Heer / Dear Sir

Geliewe kennis te dra dat u antwoorde wetenskaplik verantwoordbaar moet wees. / Kindly note that your answers should be scientifically accountable.

1. Naam van skool
Name of school

2. Getal / Number:

Leerkragte Teachers	Leerkragte wat Godsdiensonderwys aanbied Teachers responsible for Religious Education	Leerlinge Pupils

3. Indeling van leerlinge volgens hulle geloof
Classification of pupils according to their religion

Christelik Christian	Islam Islam	Hindoe Hindu	Judaïsme Judaism	Ander (spesifiseer) Other (specify)

Voltooi 4 en 5 deur slegs 'n kruis (x) aan te bring waar nodig.
Complete 4 and 5 by means of an (x) where necessary.

4. **Aanbieding van Godsdiensonderwys**
Presentation of Religious Education

- 4.1 deur vakspesialiste
by subject specialist
- 4.2 deur vak- sowel as nie-vakspesialiste
by subject, as well as non-subject specialist
- 4.3 as stopvak (leerkrag ontvang vak ter aanvulling van lesperiodes)
as supplementary subject (teachers receive subjects to teach as
a means of supplementing their timetable)

JA YES	NEE NO

5. **Ervaring van leerlinge / Experience of Pupils**

- 5.1 Vormende waarde
Educational value

- 5.2 As behoeftevulling
As a fulfilment of a need

- 5.3 Uiters verveeld
Extremely boring

JA YES	NEE NO

6. Enige kritiese kommentaar (maksimum 5 reëls)
Any critical comments (maximum 5 lines)

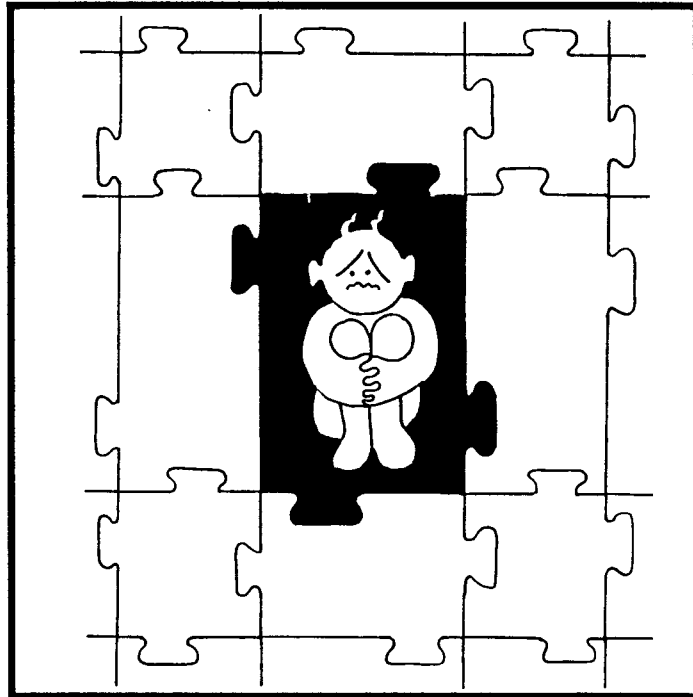
Baie dankie vir u ondersteuning.
Thank you for your co-operation.

	JA YES	NEE NO		
1.8.3 Besik elke leerling oor 'n Bybelatlas in die klaskamer? Does each pupil have access to a Biblical Atlas in class?				
1.8.4 Het u vrye toegang tot die Bybelkonkordansie, die Bybel met Verklarende Aantekeninge, Bybelse kommentare en Bybelse ensiklopedieë? Do you have free access to a Bible with explanatory notes, Biblical concordance and Biblical encyclopaedias?				
1.8.5 Is daar 'n oorhoofse projektor in your class? Do you have an overhead projector in your class?				
1.8.6 Is u in besit van muurkaarte? Are you in possession of wall charts?				
1.8.7 Is daar 'n skyfieprojektor in u klas? Is there a slide projector in your class?				
1.8.8 Is voldoende naslaanwerk in die skoolbiblioteek beskikbaar? Are sufficient books for consultation available in the library?				
1.9 Wat is u onderwyserervaring in jare? Your teaching experience in years.	<table border="1"> <tr> <td>Getal Number</td> <td></td> </tr> </table>		Getal Number	
Getal Number				
1.10 Wat is u onderwyserervaring in Godsdiensonderwys? Your teaching experience in religious education.	<table border="1"> <tr> <td>Getal Number</td> <td></td> </tr> </table>		Getal Number	
Getal Number				
1.11 Die sillabus vir Godsdiensonderwys The Religious Education syllabus	JA YES	NEE NO		
1.11.1 Sou u wou hê dat die sillabus in sy huidige vorm behoue moet bly? Would you like to retain the syllabus in its present form?				
1.11.2 Moet slegs die Christelike geloof aangebied word of moet daar ook voorsiening gemaak word vir ander gelowe? Should provision be made for other religions such as Islam or Hinduism?				
1.11.3 Sou u verkies dat die vak net deur vakspesialiste aangebied moet word? Would you like the subject to be taught only by subject specialists?				
1.11.4 Sou u sê die vak moet net deur vakspesialiste of deur leiers van die onderskeie gelowe aangebied word? Would you say that the subject should be taught only by subject specialists or by leaders of the respective religions?	<table border="1"> <tr> <td>Vakspesialiste Subject specialists</td> </tr> <tr> <td>Predikers Leaders</td> </tr> </table>		Vakspesialiste Subject specialists	Predikers Leaders
Vakspesialiste Subject specialists				
Predikers Leaders				

Motiveer asseblief, dit moet nie meer as 5 reëls beslaan nie.
Please give a reason for your answer in not more than 5 lines.

BAIE DANKIE VIR U ONDERSTEUNING / THANK YOU FOR YOUR CO-OPERATION

VRAELYS C/Leerlinge QUESTIONNAIRE C/Pupils



Deur die eerlike beantwoording van dié vraelys, kan jy meehelp om die vak Bybelonderrig/Godsdiensoonderrig te herstruktureer, om by jou behoeftes aan te pas. Hier gaan dit dus oor HOE jy regtig voel. Beantwoord dus al die vrae asseblief. Die antwoorde sal slegs aan die kontroleerder van die vraelys bekend wees.

By answering the questionnaire as honestly as possible you can contribute towards reconstructing Biblical Education/Religious Education to suit your needs. This is about how you truly feel. Please answer all the questions. The answers will be known only to the controller of the questionnaire.

INSTRUKSIES

Bring slegs kruisies (**x**) aan waar nodig. Indien jou antwoord (**JA**) is, maak jy 'n kruisie in die betrokke blokkie.

Bv.

<input checked="" type="checkbox"/>	NEE
-------------------------------------	-----

INSTRUCTIONS

Please mark with an (**x**) where necessary. If you answer is (**YES**), make a cross (**x**) in the relevant block.

e.g.

<input checked="" type="checkbox"/>	NO
-------------------------------------	----

NS:

AAN LEERKRAGTE

Die inligting is streng vertroulik. Moet asseblief nie die kinders se antwoorde lees of bespreek nie.

TO TEACHERS

The information is strictly confidential. Please do not read or discuss the pupils' answers.

1. Naam van skool
Name of school

1.2 Geslag/Sex





M



V/F

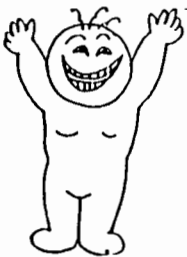


1.3 U geloofsoortuiging
Your religious faith

Christelik Christian	Islam Islam	Hindoe Hindu	Judaïsme Judaism	Ander Gelowe (Spesifiseer) Other (Specify)
				

2.1 Hoe ervaar jy dié vak?

How do you experience the subject?



aangenaam
pleasant

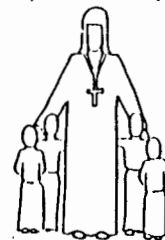
JA YES	NEE NO
-----------	-----------



pyn op die maag
unpleasant experience

JA YES	NEE NO
-----------	-----------

lewer 'n positiewe bydrae tot geloofslewe
make a positive contribution towards religious life









JA YES	NEE NO
-----------	-----------

2.2 Hoe sien jy jou leerkrag van Bybelonderrig/Godsdiensonderrig?
How do you regard your Religious Education teacher?



	JA / YES	NEE / NO
Hulpvaardig Helpful		
Nors Sullen		
Hoogmoedig Haughty		
Vriendelik Friendly		
Nederig Humble		

2.3. Watter hulpmiddels is altyd betrokke by die vak?
Learning aids available:

 DIE BYBEL BYBEL BIBLE	JA YES	NEE NO	 KYFIESPRAJIEKTOR SLIDE PROJECTOR	JA YES	NEE NO
 BYBELLANDKAARTE BIBLICAL MAPS	JA YES	NEE NO	 VIDEOSPELER VIDEO MACHINE	JA YES	NEE NO
 BYBELNASLAANWERKE BIBLICAL REFERENCE BOOKS	JA YES	NEE NO	 BYBELPRENTE BIBLICAL PICTURES	JA YES	NEE NO

- 2.4. Help dié vak jou om beter met ander mense te kommunikeer? (gesels)
Does the subject enable you to communicate better with other people?
- 2.5. Help die vak jou om ander se nood raak te sien?
Does the subject enable you to notice other people's distress?
- 2.6. Help die vak jou om jou selfbeeld uit te bou?
Does it enable you to improve your self-image?
- 2.7. Word dit van jou verwag om aktief aan die klasgebeure deel te neem?
Are you expected to participate in activities in class?
- 2.8. Word daar soms voorsiening gemaak vir informele besprekings?
(probleme / vraagstukke wat opduik, wat nie van 'n godsdienstige aard is nie.)
Is provision made for informal discussions? (problems / questions which arise and which are not of a religious nature).
- 2.9. Bespreek julle ander gelowe in die klas?
Do you discuss other faiths in the class?
- 2.10. Is jy ook soms nuuskierig oor ander gelowe?
Are you sometimes curious about other people's faiths?

JA YES	NEE NO

3. HOUDING TEENoor GEBED
ATTITUDE TOWARDS PRAYER



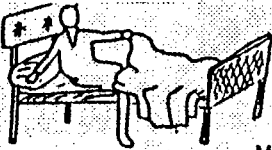

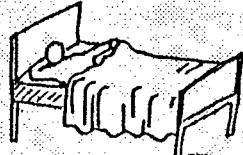

- 3.1. Is gebed vir jou belangrik?
Do you find prayer important?
- 3.2. Glo jy in die verhooring van gebed? (dat God jou gebed verhoor)
Do you believe that prayers are answered?

Ja Yes	Nee No
Ja Yes	Nee No






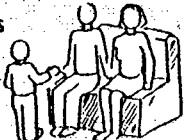







Indien ja:
If yes:

- Wanneer bid jy
- When do you pray?

 SOGGENS MORNINGS	JA YES	NEE NO	 DEURGANS ANY TIME OF THE DAY OR NIGHT	JA YES	NEE NO
 SAANS EVENINGS	JA YES	NEE NO	 AS EK IN DIE NOOD IS ONLY WHEN I AM IN TROUBLE	JA YES	NEE NO

4. PROBLEEMERVARING
EXPERIENCING PROBLEMS

Wat maak jy as jy probleme ondervind? Kies uit die onderstaande sketse/prente die stelling wat jy dink die belangrikste is, en plaas die stelling numeries (volgens nommer) eerste.
What do you do if you experience problems? List the sketches below in order of importance.

Bid tot God Pray to God 	1	Gebruik dwelms ; Use drugs 	6	Gaan dans Dance 	11
Bespreek met ouers Discuss with parents 	2	Beoefen 'n sportsoort Participate in sport 	7	Nommers/Numbers	
Bespreek met maats Discuss with friends 	3	Werk op 'n rekenaar Work on computer 	8		
Bespreek met Godsdien/Bybelonderrig leerkrag Discuss with Religious Education/Biblical Instruction teacher 	4	Luister televisie Watch television 	9		
Bespreek met jou vertroueling Discuss with your confidant 	5	Luister musiek Listen to music 	10		

5. HOUDING TENOOR DIE KERK ATTITUDE TOWARDS CHURCH

JA	NEE	SOMS	GLAD NIE
YES	NO	SOME- TIMES	NEVER

- 5.1 Gaan jy gereeld kerk toe?**
Do you go to church?

- 5.2 Gaan jy:
Do you go:

- 5.2.1. alleen?
alone

- 5.2.2. saam met ouers?
with your parents?

- 5.2.3. met maats?
with your friends?

- 5.2.4. as huisgesin?
as a family?

- 5.3. As jy gaan, gaan jy uit:
If you do go, do you go:

- 5.3.1. vrye wil (self, omdat jy so voel)?
out of your own free will?

- 5.3.2. jy gedwing word deur jou ouers?
because you are being forced by your parents?

- 5.3.3 jy skuldig voel?
because you feel guilty?

- 5.4 Is die kerkdienste vir jou:
Church services:**

- 5.4.1 **interessant?**
Are they interesting?

- 5.4.2. oninteressant?**
Are they uninteresting?

- 5.4.3. vervelig?**
Are they boring?

- 5.4.4. stywe atmosfeer?**
Is there a stiff atmosphere?

- 5.4.5. ontspanne atmosfeer?**
Is there a relaxed atmosphere?

- 5.4.6. slaaperiode?**
Is it a sleeping period?

6. HOUDING TEENoor DIE BYBEL
ATTITUDE TOWARDS BIBLE

JA	NEE	SOMS	GLAD NIE
YES	NO	SOME-TIMES	NEVER

6.1. interessant
interesting

6.2. verveeld
boring

6.3. relevant (nog betekenisvol)
relevant (still meaningful)

6.4. outyds
old-fashioned

6.5. te veel reëls
too many rules

6.6. verstaan nie die Bybel nie
do not understand the Bible

6.7. lees die Bybel baie
read the Bible frequently

6.8. lees die Bybel min
read the Bible seldom

7. Beantwoord die volgende vrae in nie meer as 5 reëls nie asseblief.
Please answer the following questions in no more than 5 lines.

7.1 Hoe sien jy God?
How do you see God in your experience?

7.2 Hoe is God?
Clear enough? (compared to 7.1)

7.3 Wat doen God?
What does God do?

Baie dankie vir u ondersteuning. Thank you for your co-operation.

Getal leerkrigte wat Bybelonderrig/Godsdiensonderrig aanbied in geselekteerde skole wat aan die steekproef deelgeneem het.

Hoërskool Sekondêr	Geografiese gebied	Getal leerkrigte	Getal Bybel- onderrig/ Godsdiens- onderrig	Getal leerlinge
1 Skool A	Wes-Kaap	20	1	120
2 Skool B	Wes-Kaap	20	2	150
3 Skool C	Boland	12	6	197
4 Skool D	Boland	17	5	259
5 Skool E	Boland	17	4	304
6 Skool F	Wes-Kaap	40	8	377
7 Skool G	Boland	27	10	489
8 Skool H	Boland	29	13	495
9 Skool I	Boland	40	11	650
10 Skool J	Wes-Kaap	40	14	695
11 Skool K	Boland	40	3	± 722
12 Skool L	Wes-Kaap	41	4	750
13 Skool M	Wes-Kaap	45	17	750
14 Skool N	Wes-Kaap	47	19	853
15 Skool O	Boland	51	4	892
16 Skool P	Wes-Kaap	64	16	1021
17 Skool Q		Vraelys nie voltooi nie		
18 Skool R	Boland	59	15	1191
19 Skool S	Wes-Kaap	40	5	1110
20 Skool T	Boland	62	15	1217
21 Skool U	Wes-Kaap	61	22	1230
22 Skool V		Vraelys nie voltooi nie.		

BYLAE 4.5

Geselekteerde tipe skole en hulle demografiese geloofsverspreiding wat aan die doelgerigte steekproef deelgeneem het.

Hoërskool Sekondêr	Tipe skool	Totaal	Ateïs	Boeddhis	Christen	Hindoe	Islam	Jehowa	Jood	Geen kerkver- band
1. Skool A	Privaat	120		2	90	9	19	19		
2. Skool B	Staatskool	150			150					
3. Skool C	Staatsonder- steunde	197			181				3	13
4. Skool D	Staatsonder- steunde	259			256		3			
5. Skool E	Staatskool	304			296		5			3
6. Skool F	Privaat	377		1	357	4	11		4	
7. Skool G	Staatsonder- steunde	489			433		4		2	50
8. Skool H	Staatsonder- steunde	495			492		2	1		
9. Skool I	Staatskool	650			650					
10. Skool J	Staatsonder- steunde	695			694		1			
11. Skool K	Staatsonder- steunde	722		2	703	1	4			12
12. Skool L	Staatsonder- steunde	750	3		730		7	10		
13. Skool M	Staatskool	750			450		300			
14. Skool N	Staatsonder- steunde	853			853					
15. Skool O	Staatsonder- steunde	892			879		3			10
16. Skool P	Staatskool	1021			729		292			
17. Skool Q	Staatskool	1035			991		44			
18. Skool R	Staatskool	1191			1163	1	27			
19. Skool S	Staatskool	1110			1109		1			
20. Skool T	Staatskool	1217			1142		75			
21. Skool U	Staatskool	1230			750		480			
22. Skool V	Staatsonder- steunde				Vraelys nie voltooi nie					
		14 507	3	5	13 098	15	1278	11	9	88

Geselekteerde skole wat aan die steekproef deelgeneem het se aanduiding of Bybelonderrig/Godsdiensonderrig aangebied word deur 'n vakspesialis, vak- en nie vakspesialis en of die vak slegs 'n stopvak aan die betrokke skool is.

Hoërskool Sekondêr	Vakspesialis		Vak- en nievakspesialis		Stopvak	
	JA	NEE	JA	NEE	JA	NEE
1 Skool A	X		X			X
2 Skool B	X			X		X
3 Skool C		X		X	X	
4 Skool D	X					
5 Skool E		X		X	X	
6 Skool F			X			
7 Skool G		X	X		X	
8 Skool H		X		X	X	
9 Skool I	X			X		X
10 Skool J		X	X		X	
11 Skool K			X			X
12 Skool L	X		X			X
13 Skool M		X	X		X	
14 Skool N		X	X		X	
15 Skool O			X		X	
16 Skool P		X		X	X	
17 Skool Q		X	X		X	
18 Skool R		X			X	
19 Skool S	X			X		X
20 Skool T	X		X		X	
21 Skool U	X		X		X	
	8	10	11	7	13	6
	38 %	47,6 %	52,3 %	33,3 %	61,9 %	28,6 %

Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig - leerkragte se akademiese kwalifikasies aan geselekteerde skole wat aan die steekproef deelgeneem het.

Hoërskool Sekondêr	Graad sonder Bybelkunde	Graad met kursusse in Bybelkunde			Onderwysdiploma (Besig met graad)			Onderwys- diploma
		1	2	3	1	2	3	
1. Skool A				1				
2. Skool B				2				
3. Skool C	3							1
4. Skool D	3			1				
5. Skool E		1						3
6. Skool F	2		1					
7. Skool G	3	1						1
8. Skool H	4		1					
9. Skool I							1	3
10. Skool J	5							
11. Skool K	1			2				
12. Skool L	1			1				
13. Skool M	1					1		
14. Skool N	5							
15. Skool O	1		1	2	1			
16. Skool P	1							
17. Skool Q				1				
18. Skool R	1	1					1	2
19. Skool S			3					
20. Skool T		1	1					
21. Skool U	2			2				
22. Skool V	3							1
	36	4	7	12	1	1	2	18
	43,4 %	7,2 %	8,4 %	14,5 %	1,2 %	1,2 %	2,4 %	21,68 %

Geselekteerde leerlinge wie aan die doelgerigte steekproef deelgeneem het, se demografiese geloofsverspreiding waar Bybelonderrig-/Godsdiensonderrig-leerkragte 'n sterk evangeliseringsgesindheid het.

Skool X het 750 leerlinge. Die indeling van die leerlinge volgens hulle geloof is:

Christelik	-	730
Islam	-	7
Ateïste	-	3
Jehowagetoëies	-	10

Uit 'n analise van die 10 leerlinge se vraelyste, kan die volgende afleiding gemaak word:

Leerlinge se houding teenoor Kerk:

40 % gaan gereeld kerk toe
60 % gaan soms kerk toe

Manier (gesindhede hoe kerkbewoning geskied):

40 % gaan uit vrye wil kerk toe
30 % gaan soms uit vrye wil kerk toe
10 % word gedwing deur ouers
20 % word soms gedwing deur ouers

Houding teenoor die Bybel:

10 % lees die Bybel
40 % lees nie die Bybel nie
50 % lees die Bybel soms

Houding t.o.v. gebedslewe:

50 % bid slegs saans
40 % deurgans
10 % bid glad nie a.g.v. die feit dat hy voel dat gebed nie help as probleme ondervind word nie - daarom glo hy nie in die verhooring van gebed nie.

Die behandeling van ander gelowe:

70 % dui aan dat ander gelowe in die klas bespreek word
30 % dui aan dat geen ander gelowe in die klas bespreek word nie

'n Nuuskierigheid na ander gelowe:

80 % dui aan dat hulle nuuskierig is oor ander gelowe
20 % dui dat hulle nie nuuskierig is oor ander gelowe nie

Geselekteerde leerlinge wie aan die doelgerigte steekproef deelgeneem het se godsbegrip, waar daar van Bybelonderrig na Morele onderrig en Gesinsvoorligting oorgeslaan is, sonder 'n voorafgaande empiriese ondersoek vir die opvoedkundige haalbaarheid daarvan.

Skool X volg 'n beleid waar Godsdiensonderrig sedert Januarie 1992 vervang is met "Morele onderrig en Gesinsvoorligting".

Twee-en-twintig van die 61 leerkragte op die personeel bied die vak aan. Daar is ongeveer 60 % Christene en 40 % Moslemleerlinge by die skool.

Op die vraag 7.1 - 7.3 waar die Godsbegrip van vyftien leerlinge van die skool onder die soeklig gekom het, kon die volgende leerlinge nie die volgende vrae beantwoord nie:

- 7.1 (Hoe sien jy God) = 6,7 %
- 7.2 (Hoe is God?) = 40 %
- 7.3 (Wat doen God?) = 33,3 %

- Wat aangedui het hulle weet nie hoe God is nie, is 13,3 %
- 6,7 % was ook heeltemal verward m.b.t. die Gods- en Jesus- begrip.

Ten opsigte van die vraag of daar by hulle 'n nuuskierigheid na ander gelowe is, het 100 % positief geantwoord.

Leerlinge se ingesteldheid teenoor die vak:

	JA	NEE
Aangenaam	53 %	33,3 %
Pyn op die maag	33,3 %	20 %
Lewer bydrae tot geloofslewe	53 %	46,6 %

SCHOOL A (BIRMINGHAM (ENGLAND))

RELIGIOUS STUDIES
PROGRESS PROFILE

Pupil's Name

Form/Teaching Group

Date:

TOPICS	How did I do? / How can I do better?
--------	--------------------------------------

Assessment Result	Term 1	Term 2	Term 3
GRADES			

GENERAL SKILLS AND ATTITUDES

Working on my own
Working with others
Contribute in class
Presentation
Personnel organisation
Homework
Behaviour in class

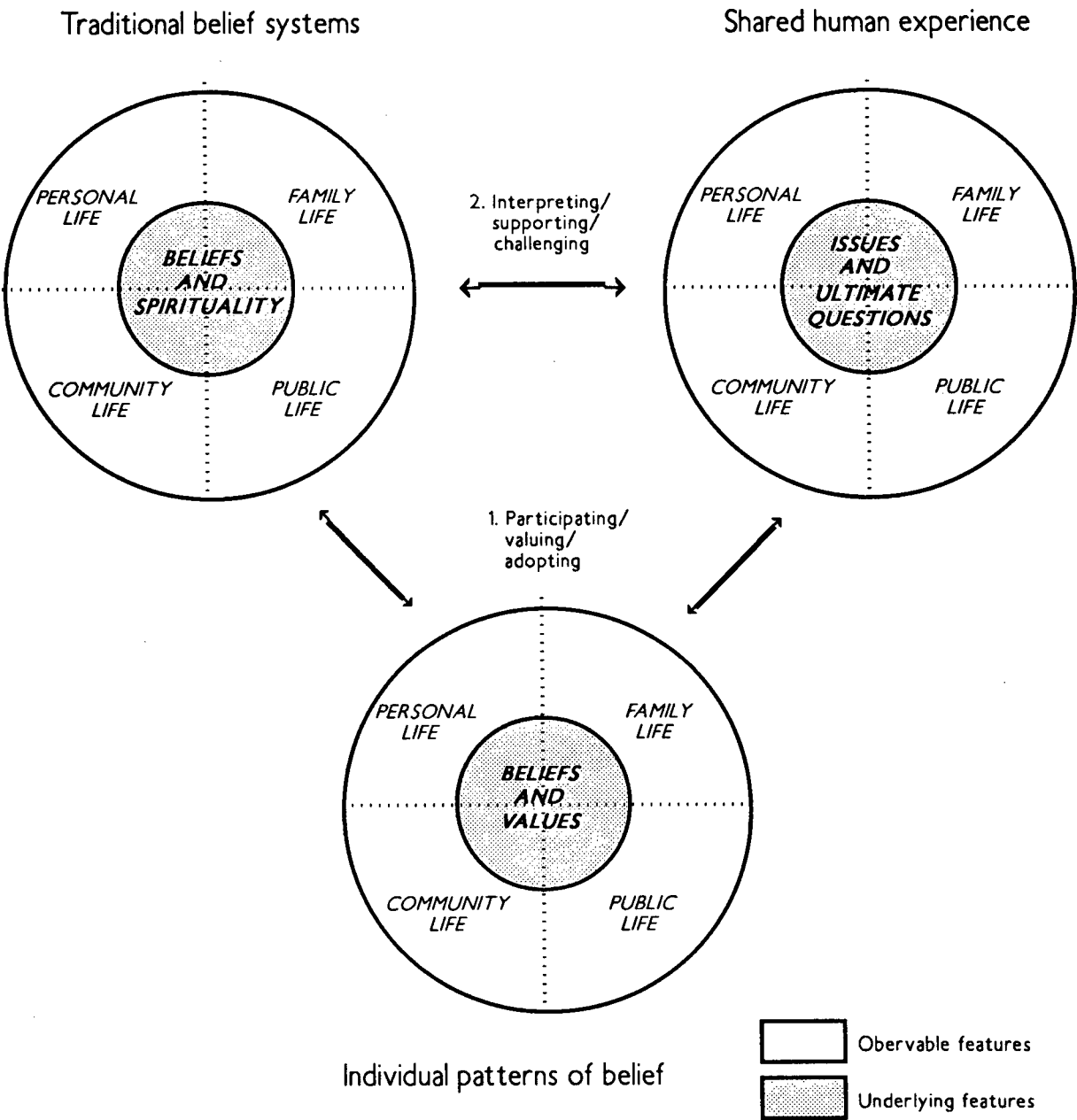
My suggested targets

Pupil's signature.....

Agreed targets

BYLAE 6.2

INTERRELATIONSHIPS WITHIN THE RE FIELD OF ENQUIRY



(Read et al 1992:24)

252

RESEARCH-SESSION (LONDON 11th OCTOBER - 2nd NOVEMBER 1993)**QUESTIONNAIRE 1 (TEACHERS)**

All information is confidential. We thus issue a friendly request that the information you supply should be honest to ensure scientific accountability. Please mark with an (x) where applicable.

1.1. Name of school _____

1.2. Your religious affiliation _____

1.3. Classification of scholar's according to their religion.

Christianity	Buddhism	Hinduism	Islam	Judaism	Other Specify

1.4. What is:

1.4.1. Your teaching experience in RE _____

1.4.2. Your teaching experience in years _____

1.4.3. The status of RE in your school since the 1988 Reform Act?

HIGH	MEDIUM	LOW
------	--------	-----

1.5. Are you:

1.5.1. professionally qualified to teach a multi-faith approach?

1.5.2. equipped with learning aids to improve didactic approaches?

YES	NO

1.6. How well do you think you can cope with controversies in class?

1.7. With regard to 1.6, is it possible to be neutral all the time? Please give a reason for your answer.

1.8. Do you receive annual re-orientation courses in this subject?

1.8.1 By the subject head of the school?

1.8.2 By the subject adviser?

1.9. Are you part of the LEA (Local Education Authority)?

1.10. If no:

to what extent can you contribute to your school's approach to RE?

1.11 What is your opinion on the multi-faith approach to RE in the schools? Please give a reason for your answer.

POSITIVE	NEGATIVE

1.12. In your opinion, what will the influence of this multi-faith approach be on the children's attitudes as citizens of the future?

THANK YOU FOR YOUR CO-OPERATION.

BYLAE 7.1

